

Elevmedvirkning

En studie av elevers opplevelse av
hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt
motivasjon for å fullføre videregående opplæring

Evelyn Jacqueline Antonsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2016

Elevmedvirkning

*En studie av elevers opplevelse av
hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt motivasjon
for å fullføre videregående opplæring*

Evelyn Jacqueline Antonsen



Masteroppgave ved ISP, UV

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016

© Evelyn Jacqueline Antonsen

2016

Elevmedvirkning

Evelyn Jacqueline Antonsen

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

En kvalitativ undersøkelse av den dynamiske betydningen elevmedvirkning og konstruktive relasjoner kan ha som motivasjon for mestring og læring.

Med den hensikt å få flere elever til å fullføre videregående opplæring.

Ved hjelp av i opplæringen å anvende eksisterende modeller, strategier og fenomen som innehar en positiv tilnærming for å gå «Veien videre.».

Med det formål å skape muligheter og gi elevene alternative løsninger som muliggjør at den enkelte elev med hjelp kan øke sannsynligheten for å lykkes med å nå målet.

I første omgang med hensyn til sin skolegang og dernest for å bli en produktiv del av samfunnet forøvrig.

Problemstillingen avdekker at elevene ikke alltid får innfridd sine valg. Det blir derfor en blant flere utfordringer, med hensyn til å fullføre studieløpet.

Situasjonen illustreres ved hjelp av aktuelle artikler fra dagspresse og faglitteratur over tid. Mer enn 600 elever tolker resultatene av Elevundersøkelsen 2015 ved sin skole. To informanter ser på Læringsplakaten og studerer momenter omkring elevmedvirkning i et individ og systemperspektiv:

Eksempelvis hvordan informanten som er representert ved eleven- opplever sin utvikling av sosial og kulturell kompetanse. Videre hvordan informanten oppfatter at motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning er til stede. Deretter hvordan informanten ser lærerens rolle og samarbeid.

Informanten som representerer skolen gjør praktisk bruk av Læringsplakaten. Ved hjelp av intensjonene i Læringsplakaten fås informasjon, blant annet om informanten sin erfaring med hensyn til sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier med elevmedvirkning. Med eleven i sentrum synliggjøres grad av tilpasset opplæring og likeverdige muligheter i lys av lærerens kompetanse og rolle. Omfang av samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet er nødvendig for å oppnå ønsket resultat.

De innblikk jeg med min tilnærming får, gjør at jeg konkluderer med at der på flere nivå brukes mye tid til å kartlegge og iverksette tiltak omkring eleven. Kunnskapsministeren bekrefter dette i brev til meg. Departementet iverksetter prosjekter og gjør undersøkelser omkring eleven og frafallet i videregående skole på nasjonalt, regionalt og lokalt plan. Undersøkelsene resulterer i rapporter. Rapportene fører til ytterligere spørsmål som igjen leder til nye undersøkelser og rapporter. Skoleeierne gjennomfører i tillegg egeninitierte registreringer og undersøkelser med rapporter. Alt dette er tidkrevende.

Jeg mener at det meste av de anvendte ressursene tilfaller eleven indirekte. Det blir derfor etter mitt skjønn lite hensiktsmessig og ikke slik det innledningsvis er tenkt.

Kunnskapsministeren velger å beholde Elevundersøkelsen- på tross av at skoleeierne ikke ønsker å gjøre det. Det synes jeg er bra, for Elevundersøkelsen har eleven i sentrum og spør elevene direkte. Tilnærmingen er i tråd med de modeller, strategier og fenomen jeg velger å benytte. Jeg tenker det er anvendelige metoder for å få større nærvær.

Det at situasjonen fortsatt er vedvarende over så mange år- mener jeg bekrefter min konklusjon. Jeg tenker at et større fokus på lærerens rolle og elevens medvirkning i interaksjon kan øve innflytelse og endre tilstanden. Målet om at ungdommen gjennomfører og består videregående skole antar jeg vil bli mer tilgjengelig for flere. Å beholde Elevundersøkelsen oppfatter jeg er ett av mange skritt i riktig retning.

Forord

Jeg vil innledningsvis takke min veileder Kolbjørn Varmann for hans gode råd og kommentarer underveis.

Ellers ønsker jeg å takke seniorkonsulent Hilde Fjeldheim for hennes informasjon og oppdateringer.

Martin har også vært til god hjelp, mange takk.

Innholdsfortegnelse

1	Bakgrunn for tema og formål med oppgaven.....	1
2	Problemstilling	6
3	Teori/ Referansegrunnlag	8
4	Forskningsopplegg med metode.....	10
5	Betydningen av medvirkning i en grunnleggende god videregående opplæring	14
5.1	Lærerens rolle, med utøverens fokus og forståelse	16
6	Relasjon elev - lærer.....	19
6.1	Læringsstiler	21
6.2	Eksistensialistisk grunnsyn som grunnlag for rådgivning.....	22
6.3	Utvikling av læring.....	23
6.4	Å lære av erfaringer.....	25
6.5	Problemløsning ved hjelp av PS-modellen.....	26
6.6	Muligheter	27
6.7	Motivasjon	31
6.8	Strategi for måloppnåelse	32
6.9	Refleksjon: Å tro på «et mirakel» er også en faktor som hjelper	33
7	Veien videre	34
7.1	Resiliens.....	35
7.2	Empowerment.....	35
7.3	Self-efficacy.....	36
7.4	Salutogenese	37
7.5	Coping	37
7.6	Den Signifikante Andre	38
7.7	Pygmalion.....	39
7.8	Sammenfatning med balanse	39
8	Læreplaner og utvikling de senere år	41
8.1	Læreplanverket for Kunnskapsløftet, <i>elevens perspektiv</i> og:	41
8.2	- Utvikling av sosial og kulturell kompetanse	42
8.3	- Motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning.	46
8.4	- Lærerens rolle og samarbeid	51
8.5	Læreplanverket for Kunnskapsløftet, <i>skolen med lærerens perspektiv</i> og:.....	54

8.6	- Utvikling av sosial og kulturell kompetanse	55
8.7	- Motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning.	57
8.8	- Lærerens rolle og samarbeid	61
9	Noen betraktninger	65
9.1	Min framstilling	65
9.2	Det enkle prinsipp.....	66
9.3	Frafallet, noen blant flere årsaker	67
9.4	Prosjektene.....	69
9.5	Utsagn fra «toppene» i samfunnet	73
9.6	Utdanningsløpet, noe identisk for elev og lærer.....	73
9.7	Produktivitet	75
9.8	Brevet fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen	77
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	93
10	Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen.....	94
10.1	Kontaktetablering i praksis	94
10.2	Utvikling som følge av modellen.....	95
10.3	Trusler i nettverket.....	95
10.4	Psykologiske barrierer	96
10.5	Praktiske barrierer	97
10.6	Verdibarrierer.....	98
10.7	Maktbarrierer	98
10.8	Betydningsfulle forhold omkring resultater.....	99
11	Kontaktetablering - hjelp til selvhjelp.....	101

1 Bakgrunn for tema og formål med oppgaven

Jeg ønsker å undersøke nærmere i hvilken grad elever i dagens skole har reell mulighet til å medvirke i å øve innflytelse på egen undervisning. I en artikkel i Spesialpedagogikk, nummer 3 fra 2008, leser jeg at mange *møter et skoletilbud som på ingen måte tar hensyn til deres evner og muligheter. (Bortvalg, frafall eller utstøting, Edvin M. Eriksen, side 35- 41.)*

En rapport fra 2006 bestilt av Kunnskapsdepartementet om *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring* viser at så mye som 36% av kullene som startet i yrkesforberedende studieretninger i 1999 sluttet uten å fullføre. Frafallet er økende, og det påpekes at skolen må møte eleven med spørsmål om hva de har behov for. (Kunnskapsdepartementet, 30. august 2006.)

Medansvar for egen opplæring kan da i større grad bli en motiverende faktor for å møte eleven og med det forsøke redusere frafallet. Såfremt eleven får dekket sine behov for veiledning og oppfølging i prosessen fram mot mestring. På en annen side nevner professor Svein Lie i Aftenposten 4. november 2008 at *de siste ti årene i norsk skole har vært preget av stor elevinnflytelse og tilpasset undervisning. Elevene har etter hans mening hatt et for stort ansvar i forhold til egen læring. (Wenche Fuglehaug, Aftenposten.)*

I motsetning til det han da nevnte, framhever derimot Elevundersøkelsen 2015 ved en større skole:

Medbestemmelse på hvordan man ønsker å jobbe i faget (Vg1)

Utdanningsetaten etablerer karriereveiledere omkring på strategisk valgte skoler, for å oppnå at færre elever stryker og dropper ut av skolen. I 2007 strøk 22,4% av elevene, og så mange som 13,6% av elevene droppet ut i videregående opplæring i Oslo. I Aftenposten, Aften, mandag 3. november 2008, står i en artikkel: *Får hjelp til å velge studium, Karriereveiledere skal sørge for at færre elever stryker og dropper ut av skolen.*

Utdanningsetaten videreutdanner nå karriereveiledere.

I den senere tid synes situasjonen å være noe endret og en smule mer positiv.

Utdanningsforbundet har i Utdanning nummer 13 den 22. august 2014 en artikkel som forteller at *fra 2012 til 2013 økte andelen som fullfører videregående opplæring fra 69 til 71 prosent.*

Samtidig skriver Fagforbundet i Fagbladet 08/2014 på første side med store typer at: *For mange dropper ut av helsefaglig. Skrevet av Sidsel Hjelme, Hvem skal ut, Nesten 9000 elever begynner i disse dager på første år av helsefagutdanningen. Bare 1100 av dem blir helsefagarbeidere. Det trengs mange, mange flere, side 10-14.*

Siden leser jeg 22. september samme år på VG-nett en artikkel: *Det tause opprøret- Skole og utdanning- Et skjult ungdomsopprør er i gang i Norge. Dessverre er det ikke de voksne som angripes.* Der kommer det fram at 43% av elevene ikke klarer å fullføre videregående opplæring på normert tid.

http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2991

Kunnskapsministeren uttaler i Aftenposten Aften den 5. november 2008 at han vil hjelpe lærerne til effektivisere tidsbruken i skolen. *Målet er mer tid til elevene, side10, Vil gi lærerne mer lærertid.*

Dagens kunnskapsminister svarer meg den 8. oktober 2014 på min henvendelse om samme tema, relatert til mitt studie av elevers opplevelse av hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt motivasjon for å fullføre videregående opplæring. Han skriver at *«omfanget av dokumentasjon og dokumenteringskrav har fått mye oppmerksomhet de siste par årene, og at både lærere og skoleledere påpeker at dette stjeler tid som ellers kunne blitt brukt på god undervisning og ledelse.»* (Referanse, e-brev datert 08.10.2014 med vedlegg ligger under vedlegg.)

Han informerer og sender meg også utfyllende informasjon som omhandler at

Kunnskapsdepartementet og KS har et samarbeid med tre overordnede målsettinger.

De ønsker å kartlegge det samlede rapporterings- og dokumentasjonsomfanget på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå initiert av kommuner, fylkeskommuner og regionale og statlige utdanningsmyndigheter.

De vil identifisere styrker, svakheter, utfordringer og muligheter med dagens rapportering og dokumentasjon på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå i samarbeid med utvalgte kommuner,

fylkeskommuner, Utdanningsdirektoratet og Fylkesmannen.

Så vil de bidra til at skoleledere og lærere opplever en god balanse mellom krav til dokumentasjon/ rapportering og mulighetene til å utnytte informasjonen til å forbedre egen ledelse, undervisning og skolen som organisasjon.

Han avslutter med noen generelle ord i forhold til samarbeidet om *hvordan dokumentasjons- og rapporteringskravene kan forbedres, herunder konkretisere hva som bør prioriteres bort og hva som bør gjenstå eller videreutvikles*. (Referanse, e-brev datert 08.10.2014 med vedlegg ligger under vedlegg.) Sluttrapporten fra det før nevnte prosjekt skal leveres 1. desember 2014. Jeg har etterspurt resultatene relatert til spørsmålet om mer tid til elevene og fått svar i e-post datert 12.10.2015. Se e-post datert 12.10.2015, siste vedlegg under vedlegg. Resultatet betrakter og omtaler jeg avslutningsvis i undersøkelsen min.

Elevmedvirkning er i tråd med Kunnskapsløftet, og det er nedfelt i den generelle delen av læreplan om det integrerte mennesket, og i Opplæringsloven om elevsamtaler.

Utviklingsmessig er det også historisk sett forenlig og knyttet til det faktum at elevmedvirkning i større grad enn før får innpass i program gitt av styrende organer.

I L97 ble det framhevet betydningen av å inkludere elevene både faglig og kulturelt. I K06 som også er i tråd med Opplæringslovens § 1.2. - finnes det en forankring som generelt sier at opplæringen skal være tilpasset alle. Ut fra den enkelte sitt faglige nivå, uttrykt som *evner og forutsetninger*, er en forpliktet til å ta hensyn til elevens kapasitet, og videre på beste måte ta i betraktning elevens beste måte å lære på.

En artikkel fra leder i Aftenposten Aften 29.10.08, basert på forskning om dette- bekrefter betydningen av tett oppfølging av den enkelte elev. *Motiverte studenter*, side 2.

Leder for NITO-Studentene, fagorganisasjonen for ingeniører og teknologer uttaler at *studentenes behov for å snakke med noen er stort, til alle døgnets tider*. Aftenposten fakta 28.10.08 ved Randi Kvåle Iversen. De har derfor opprettet en krisetelefon fordi kun 44% fullfører utdanningen på landsbasis. Også her er motivasjon og feil studievalg faktorer som blir nevnt. *Ingeniørstudenter får krisetelefon, nå opprettes en døgnbemannet krisetelefon for å hindre at stadig flere ingeniørstudenter gir seg underveis*. Side 4. Vi ser at mangel på motivasjon blir et problem som forplanter seg, også senere i studieløpet, hos studentene.

Læreren er som vi vet til stede for elevene, og skal ha mulighet til å følge opp og veilede sine elever i disse prosessene.

Oslo kommune setter høsten 2014 i gang et prosjekt som skal gå over tre år. Fokus er frafall i videregående skole, og loser skal engasjeres for å forhindre dette.

Riksrevisjonen mener at Kunnskapsdepartementet må iverksette tiltak for å styrke systematikken i fylkeskommunenes arbeid med ungdom som har falt fra i videregående. Tekst av Jørgen Jelstad og Kari Oliv Vedvik i Utdanning nummer 6, 1. april 2016, 6 av 10 får ikke oppfølging, s. 7.

Erfaringsmessig evner ikke alltid elevene til å se hvilken utfordring læreren har i forhold til å utøve sin profesjon. Elevundersøkelsen tilbake i 2007 refererer til at vi i skolen har: Høy trivsel, men fortsatt mye uro.

http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2991

Den generelle oppfatning synes å være at denne innstillingen og disse holdningene blant annet antas å være en konsekvens av manglende motivasjon og eller medvirkning. Man uttrykker at dette til tider gjør at en undervisningssituasjon ikke blir god. Noen opplever også dette som nederlag, og som en konsekvens verken kan eller ønsker de videre skolegang. Flere faller fra etter å ha prøvd gjentatte ganger, eller de gjennomfører med redusert resultat, noe som ingen er tjent med, verken den det gjelder eller samfunnet for øvrig.

Antall elever dette berører, forsterker og indikerer at vi har et aktuelt og påtrengende problem. Jamfør en undersøkelse gjort av OECD: Så mange som 39 millioner unge mellom 16 og 29 år i OECD-landene i 2013 var uten arbeid, i studier eller opplæring. Det viser seg at mangel på kompetanse gjør at disse unge «faller ut og blir glemt» i systemet, med de konsekvenser det i utstrakt grad gir for den enkelte- og dernest systemet som helhet.

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/oced-skills-outlook-2015/summary/norwegian_f1dc1d60-no#page1

Elevmedvirkning og rolleavklaring eller en klarere definering av målet med skolegangen, kan være med på å løse dette problemet. Resultatet og elevenes tolkninger av Elevundersøkelsen 2015 omhandler også dette.

Elevenes mestringsforventning har avgjørende betydning for læringsresultatene skriver Øyvind Sørreime, tidligere rektor og sentralstyremedlem i Utdanningsforbundet under Innspill i Utdanning nummer 9, 13. mai 2016, s. 10. Han ser gjerne på *Elevmedvirkning i et målstyringssystem*.

Jeg ønsker derfor å undersøke spørsmålet nærmere. For å se om der finnes samsvar eller en sammenheng mellom elevmedvirkning og motivasjon. Og om hvorvidt blant annet intensjonene med Kunnskapsløftet og eksempelvis samtale med eleven kan være med på å motivere til mestring, bestyrke og videre forebygge at elevene foretar en endring av studieretning samt at andel av eventuelle frafall fra videregående opplæring synker.

Det kan bli betydningsfullt for elevene at vi ser på utdanning med økt fokus på spesifikke ferdigheter, og inn i framtiden. Utfordringen blir å stimulere og holde på elevene. Det viser seg tydelig at desto lenger elevene blir i skolesystemet- desto større blir deres samlede kompetanse. Med ferdigheter på atskillig flere områder, ikke bare begrenset til skolefagene.

<http://www.ets.org/s/research/30079/overview.html> Avsnitt 4

Omfanget av den oppmerksomhet tema fortsatt har over tid, både i dagspresse og i faglitteratur- indikerer at situasjonen er alvorlig. Min problemstilling forsøker å gripe fatt i dette. Jeg studerer derfor eleven og læreren, deres rolle og arbeid, hver for seg og sammen.

Mitt fokus er på den innflytelse deres relasjon har betydning for undervisning. Med motivasjon som middel for gjennomføring. Og jeg søker å avdekke hvordan/ på hvilken måte denne interaksjonen kan mestres og bli bedre- slik at vi får større nærvær og bedre gjennomstrømming i systemet. Altså med flere elever som mestrer og lykkes med å gjennomføre videregående opplæring.

2 Problemstilling

Min problemstilling tar utgangspunkt i at:

Manglende medvirkning kan være sammenhengende med at flere elever mangler motivasjon for skolegang og at elever faller fra eller endrer studieprogram.

For å undersøke dette nærmere vil jeg også anvende følgende underspørsmål:

Hvordan opplever elever muligheten til å medvirke i forhold til egen opplæring?

Hvordan opplever elevene at medvirkning i valg av studieprogram bidrar til mestring og motivasjon for å fullføre opplæringen?

Jeg ser dette i sammenheng med relasjon. Relasjonen mellom elev og lærer kan bli uklar og lite ansvarliggjørende for den enkelte, både individuelt og i gruppesammensetninger.

Som en konsekvens kan den kvalitetsmessige siden ved undervisningen forringes, undervisningen vil muligens som en følge av det igjen bli lite konstruktiv og kanskje til tider rett og slett uhensiktsmessig.

En indirekte følge av endringen kan bli at skolens rolle blir arena for langt mer enn det den innledningsvis er tenkt, fra faglig undervisning til mer generell opplæring.

Erfaringen kan bli at undervisningen vanskelig lar seg tilpasse eleven- på tross av at skolen har dette som oppgave. Muligens kan dette strekkes så langt som til at få hensyn tas til den enkeltes individuelle behov. I ytterste konsekvens kan skolen i sitt virke videre tape terreng, og nivåsenkning kan bli et faktum.

På den annen side er det spesielt interessant å se på hva som må til for å endre negativ utvikling. I denne sammenheng ønsker jeg å konsentrere meg om Kunnskapsløftet: Fordi jeg oppfatter at der- spesielt i Læringsplakaten finnes mange moment omkring det å styrke

relasjonen elev og lærer. Jeg vil se på de faktorer som jeg mener er særlig betydningsfulle i søken på forståelse for hva som skal til for å mestre kunsten. Og med det øke den enkelte sin interaksjon- som jeg oppfatter videre leder til kompetanse. Det for at eleven i neste omgang blir produktiv, også utenfor skolens system og inn i de voksne sin verden.

Læringsplakaten:

*Elevene skal utvikle sosial og flerkulturell kompetanse.

*Elevene skal motiveres for læring og utvikling av læringsstrategier.

*Elevene skal medvirke i egen opplæring.

*Elevene skal få tilpasset opplæring og likeverdige muligheter.

*Det stilles konkrete krav til læreres og instruktørers kompetanse.

Det skal samarbeides med hjemmet.

*Det skal samarbeides med lokalsamfunnet.

Med dette har vi en pekepinn videre- hvordan vi skal motivere og med hva.

Samtlige av de forgående punktene er i sin formulering krevende og sammensatte. Skolen har mange mål, og de er utfordrende å mestre for mange av elevene.

Som underlag for min undersøkelse vil jeg særlig ha oppmerksomhet omkring sosial og kulturell kompetanse, motivasjon mot strategier tilpasset medvirkning samt lærerens rolle og samarbeid.

3 Teori/ Referansegrunnlag

Noe sammenfattet og kort presentert relatert til mitt forgående utsagn ser jeg at jeg vil fokusere på noen av målene i Kunnskapsløftet og de gjeldende prinsippene for opplæring, gitt av Utdanningsdirektoratet.

Parallelt vil jeg undersøke og referere til det som i utstrakt grad tidligere er sagt om elevmedvirkning i forebyggende sammenheng.

Jeg vil i teorien se på den trinnvise prosessen i et intervju, hvilke moment som må fokuseres på- for i neste omgang å skaffe fram et brukbart datamateriell som kan analyseres i forhold til problemstillingen.

I sammenheng med betydningen av elevmedvirkning og hvilke relevante perspektiv en med elevmedvirkning kan nå – har jeg en førforståelse hvor jeg antar mange forklaringsmuligheter eksisterer som gunstige for eleven. Derfor velger jeg å anvende teori som eksempelvis berører og omhandler motivasjon og betydningen av mestring. Her også med oppmerksomhet mot prosessen i mellommenneskelige relasjoner hvor kommunikasjon gjør seg gjeldende.

Betydningen av god og åpen dialog i kommunikasjonen mellom lærer og elev vet jeg kan bryte mange barrierer og åpne for gjensidig god læringskultur. Investering i sosial og emosjonell læring fremmer «retur» på investeringen en gjør. Et lengre studie fra 2015 viser til en kostnadsanalyse hvor det kommer fram som vanskelig målbart, men sannsynlig.

<http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/SEL-Revised.pdf> Side 3.

Noen av de følgende momenter presenterer jeg mer inngående, fordi jeg tenker de er utløsende og bringer videre den informasjon jeg får fra mine informanter. Deres innspill fører altså i prosessen til min bevisstgjøring omkring de eksisterende og omfattende muligheter for hvordan «Veien videre» kan være.

En ubetinget positiv aktelse i tråd med M. Dalen sine refleksjoner og forståelse omkring hvordan en oppnår en utdypende og givende dialog, mener jeg er viktig. M. Dalen (2004)

Videre finnes det helsebringende strategier som eksempelvis begrepet «*Salutogenese*» beskrevet av A. Antonovsky. I min søken på forståelse er dette aktuelt å se nærmere på. Flere tilsvarende fenomen av interesse for å fremme en suksessfull undervisning: Jeg omtaler også kort resiliens, hva som gjør at noen, i en gitt omgivelse lykkes i systemet. På tross av mengden med negative faktorer mestrer og gjennomfører de sin utdanning.

Det er hensiktsmessig å undersøke hvorfor disse elevene i større grad evner og overlever sin studiesituasjon, til tross for høy risiko. Utfordringen er å finne hva som utvikles og gjør dem motstandsdyktige. I undervisningen bevisst benytte denne kunnskapen og skape et miljø for læring. Presentere og avdekke egnede læringsstiler for den enkelte elev og rent strategisk bruke disse i undervisningssammenheng. Overordnet for å gi eleven bedre forståelse for sin læringssituasjon. (J. B. Holmberg og T. Guldahl, 2004, s. 22)

Bestyrke ved bruk av empowerment og gi en bedre forståelse av egen væren, og betydningen av der igjen å formidle en positiv holdning til andre.

Videre som følge anvende den positive tilnærmingen med bakgrunn i eksempelvis Egan sin hjelper-modell og gi meningsfulle erfaringer med bruk av hjelp.

Det er også relevant i prosessen å anvende kasuistisk metode, for å utvikle refleksjon og evne for samarbeid. Metoden er fordelaktig å benytte seg av for økt læring.

Det vil også være naturlig å se eleven i relasjon til andre økologiske modeller hvor utvikling betraktes, skaper endring og løser problem. Nærmere bestemt den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen og problemløsningsmodellen, (PS-modellen.) I praksis vil disse modellene gjennomgående være overordnet i mine tilnærminger. Bakgrunnen for dette valget er å skape en prosess hvor relasjoner og samhandling som middel, er med på å nå utvikling og måloppnåelse. Altså ved hjelp av å prøve og feile. Rådgivningsmodellen er sentral, og jeg velger derfor å presentere modellen nærmere under vedlegg- i ledd med kontaktetablering.

Samlet benytte sentrale komponenter, men likevel i begrenset omfang flere av de før nevnte moment som omfatter og berører eleven i skolesammenheng. Med det som mål å motivere til mestring gjennom det som interesserer den enkelte. For sammen å nå målet- å fullføre videregående opplæring på best mulig måte. Med andre ord: Være der for hver elev, på det nivå eleven befinner seg, der og da- med visjoner for framtiden.

4 Forskningsopplegg med metode

Forskningsopplegg med kildestudier og kvalitativt intervju som metode, utvalg og etiske hensyn som må ivaretas i min fortolkning.

S. Kvale (1997) påpeker betydningen av å lytte på en fordomsfri måte og den sirkulære virkningen av muligheten for stadige omtolkninger og mangfoldet av betydninger i forhold til spørsmål og svar innenfor intervjuets *hermeneutiske sirkel*.

Hensikten med den vekselvise tilnærmingen mellom helhet og del er bevisst valgt. Den er basert i min tanke om at jeg på denne måten bedre vil forstå og se forklaringer på hvordan det har seg at frafallet i videregående opplæring er så stort som det faktisk viser seg å være. Ikke bare i dag, men også over tid viser det seg at situasjonen statistisk sett er tilnærmet uendret.

Innledningsvis ønsket jeg at min metode skulle være kvalitativ og ta utgangspunkt i et kildestudie med kvalitative intervju hvor dialogen og den gode samtalen ønsket å oppnås.

Grunnlaget står jeg fortsatt ved. Jeg har i prosessen oppdaget at de spørsmål jeg søkte svar på etter hvert- og i atskillig større grad enn først tenkt- ble endret til å omfatte ikke bare enkeltindividet, men enkeltindividet som del av en helhet i et system hvor komponentene er i stadig interaksjon og påvirker hverandre.

Enkelte av spørsmålene mine ble derfor noe utvidet og av en slik art at jeg hadde behov for å få mer spekter på mine informanter- for bedre å belyse mine spørsmål. Med en tilnærming fra flere ulike vinkler, vil det bli mulig å utdype mer om intensjonene i Læringsplakaten. Særlig tre fire av de moment den favner om, og som jeg velger å konsentrere meg om. Med fokus på som før nevnt blant annet samarbeid og medvirkning relatert til motivasjon.

I utgangspunktet hadde jeg noen flere informanter, men de falt dessverre av ulike årsaker fra. Selv om jeg kun sitter igjen med to informanter- så opplever jeg at jeg likevel med mine to har oppnådd hensikten i mine intervju. Informantene belyser de moment jeg ønsker å betrakte og som i stor utstrekning omtales i media- så derfor følger naturlig mitt utvalg på de to følgende informanter.

Den ene informanten er godt voksen med bakgrunn både fra lærerkollegiet og administrasjon ved noen skoler. Jeg har også med hensikt funnet en voksen informant som tidligere i livet falt fra videregående skole, men som kommer tilbake til skolen med vilje til å fullføre videregående opplæring.

Først ønsket jeg som nevnt å bruke et begrenset utvalg, tre til fire elever som jeg ville intervju. Mine spørsmål ville ikke uten videre gi kvantifiserbare svar, derfor antok jeg, og jeg antar fortsatt at jeg i større grad vil få relevante svar på det jeg undres over ved å bruke en kvalitativ metode.

I prosessen har jeg som før nevnt, kommet til at mine spørsmål har endret litt karakter. Hvilket igjen tilsa at jeg også burde få med en godt voksen informant. Det mente jeg var påkrevd for å skaffe et større/ bredere overblikk som mer vil gå i dybden. Jeg ønsker altså å se på deler av problemfeltet i et individ - system perspektiv, og det ville kreve kunnskap utover de spørsmål som bare elevene vil kunne besvare. Derfor endrer jeg strategi underveis, men tidlig i min prosess. PS-modellen gjorde seg altså her raskt gjeldende.

Bakgrunnen for denne endringen vil jeg komme nærmere tilbake til litt senere i min undersøkelse.

Jeg fant det attraktivt å bruke resultatene fra Elevundersøkelsen 2015 ved en skole med mer enn 600 elever. Deres tolkninger er verdifulle og belyser bra det mine øvrige informanter tilfører.

Kildestudium vil jeg bruke som metode for å styrke min undersøkelse.

Jeg vil undersøke og bruke flere tilnærminger. Både ved hjelp av vinklinger fra forskjellige media og noen av de eksisterende modellene og metodene som jeg nevner her under- for på den måten å finne indikatorer som støtter opp om mine antakelser.

Egans strukturerte hjelper-modell tar utgangspunkt i eleven, og eleven er i sentrum for veiledningen. Kasuistisk metode i fire trinn er erfaringsbasert. Metodene kan supplere og være en velegnet tilnærming, anvendelig i et studie av betydningen omkring elevmedvirkning og motivasjon. Dette for å gi mer bredde til mitt datagrunnlag.

Nærmere bestemt vil jeg ta utgangspunkt i det siste Læreplanverket fra 2006, og benytte meg av de der, for meg sentrale moment i opplæringen: Med det formål å skape endring- mot

minsket frafall i videregående opplæring. Her med tiltak og erfaringsbaserte metoder som praktiske virkemiddel fra teorien, for å nå det overordnede målet- hvor flere lykkes med å gjennomføre videregående opplæring.

Med bruk av det empiriske materialet jeg vil få i fra mine intervju, tror jeg dette er en formålstjenlig bruk av det samlede materialet når jeg skal gå i dybden og tolke den informasjon jeg har fått om betydningen av å styrke relasjon lærer - elev: Med den hensikt å skape gode samtaler med meningsbærende innhold. Fordelene av dette, forsøker jeg å komme nærmere inn på med min presentasjon av lærerrollen, i den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen og problemløsningsmodellen.

Jeg må ha kontroll over rammene for samtalen min under intervjuene. Mitt ønske er samtidig en åpen samtaleform, men jeg forstår at jeg må ha en viss struktur i intervjuformen (Dalen 2004, s. 29) for å sikre at jeg får informasjon som vil dekke mine behov.

På nåværende tidspunkt ser jeg at mitt fokus i så måte vil være to-delt og i samsvar med Befring og hans kategorisering av alternative muligheter: (Befring, 2002, s. 100)

I min tolkning vil det altså være en blanding av *offentlige-personlige kilder* som eksempelvis intervjuet mitt og pågående debatt i media, også over tid.

I tillegg har jeg til hensikt å bruke *offentlige-institusjonelle* kilder som vil være lover, program og relevant litteratur. Eksempelvis vil jeg studere momenter i M87 og L97, Mønsterplanen den gang, for å se hva som der da ble nevnt om elevmedvirkning, Stortingsmelding nummer 31 som omhandler *Kvalitet i skolen* samt en utredning fra Norsk Offentlig Utredning om *Fagopplæring for framtida*, NOU 2008:18. Spesielt er eldre kilder og muligens noen nye aktuelle.

Min interesse for i denne sammenheng å se på eldre kilder bunner i mitt ønske om å avdekke hvorvidt endringer er skjedd i de senere år. Framstillingen vil med det både bli deskriptiv og normativ. Den vil og være med et litt tilbakevendende blick fra tiden før Kunnskapsløftet ble innført.

Det er derfor også interessant å benytte kasuistisk metode i prosessen, og ved hjelp av denne metoden se og konstruere videre på de erfaringene som gjøres underveis.

Jeg ønsket innledningsvis å få kontakt med et strategisk representativt og hensiktsmessig *utvalg* hvor flere kategorier elever var representert for å få en viss bredde i deres opplevelser.

(Vedeler 2000, s. 35). Nærmere bestemt så jeg tidlig i prosessen for meg at min gruppe informanter bestod av henholdsvis en elev som hele tiden hadde vært bevisst sitt valg og stod ved det. Videre ønsket jeg å få en elev som hadde til hensikt å endre studieprogram, men lot være samt en elev som ikke hadde til hensikt å endre studieprogram, men faktisk gjorde det. Kanskje var det også aktuelt med en elev som hadde falt fra undervisningen. Jeg gikk bort ifra denne tilnærmingen da jeg også fikk mulighet til å benytte elevenes egne tolkninger av resultatene ved Elevundersøkelsen 2015.

Underveis har jeg som nevnt kommet fram til at jeg for å få et brukbart overblikk- i tillegg også ønsker å benytte en informant som i kraft av profesjon og erfaringsbasert kompetanse evner å se den enkelte eleven, også som del av systemet og helheten under ett. En informant som med andre ord har nær kontakt med de ulike rollene i alle systemene. Dette fordi jeg er kommet til at jeg med det vil få vite mer om hva som råder, og i større grad redegjør for og forhåpentligvis styrker grunnlaget i undersøkelsen min. For ytterligere informasjon undersøker jeg også en voksen informant som tidligere var falt fra. Med noen erfaringer omkring hvordan systemet i praksis fungerer, er hun igjen kommet inn i prosessen med å fullføre videregående opplæring.

Bakgrunnen for endringen er med den forståelse for problemet som jeg i arbeidet og tidlig i prosessen utviklet. Innledningsvis hadde jeg større fokus på løsningen enn på problemet, og min tilnærming ble derfor ikke god nok.

<http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-85-number-4/herbooknote/learning-to-improve> Avsnitt nummer 3.

For bedre å belyse betydningen av prosessen mot læring og mestring- har jeg derfor også med mer enn 600 elevers tolkninger av resultatene omkring Elevundersøkelsen 2015 ved deres skole. Da er mitt fokus på betydningen av relasjon for bedre å motivere til gjennomføring av opplæring for å bestå videregående skole.

Slik jeg ser utformingen på nåværende tidspunkt vil det være *etiske hensyn* å ta. De bygger på en grunnleggende respektfull god tone i mitt møte med informantene, og i forholdet bevare anonymiteten til de elevene som jeg eventuelt får informasjon om. Også anonymitet i forbindelse med hvem jeg har benyttet som intervjuobjekt når jeg har forsøkt å besvare mine spørsmål knyttet til elevmedvirkning og motivasjon. Blant annet i interaksjon med eleven og den funksjon det har i Kunnskapsløftet. Med de målene som der finnes, til beste for eleven.

5 Betydningen av medvirkning i en grunnleggende god videregående opplæring

Livskvalitet og individuelle behov er komplekst og rimelig sammensatt fordi vi også bør ta i betraktning «normer,» og ikke minst forståelsen av hva som er såkalt normalt å referere til som livskvalitet.

Det gir selvfølgelig forskjellig utslag når vi i refererer til hvem, hva og hvor. Da er det viktig å vite noe om forutsetningen som ligger til grunn for en eventuell definisjon av begrepet livskvalitet. Vi søker etter å leve «det gode liv.» Da vil vi gjerne være med å bestemme med hensyn til egen opplæring, for å nå et ønsket resultat.

Jeg har derfor i denne sammenheng sett i tidligere læreplaner, og jeg refererer til det jeg der finner tilbake i tid om medvirkning. Det gjør jeg for å danne meg et bilde av utviklingen i senere tid:

I M87, (En brukerveiledning, 1988) finnes det noen linjer i forhold til tilpasset opplæring, (M87, s. 28) med henvisning til et innledende avsnitt om prosjektarbeid.

Forskjellige arbeidsmåter og uttrykksformer må benyttes. De ulike arbeidsoppgavene og aktivitetene som et prosjektarbeid består av, er godt egnet til å gi elever med ulike forutsetninger muligheter til å bidra til fellesskapet.

(M87, s. 54)

Videre finnes der et eget avsnitt om tilpasset opplæring:

Det lærestoffet elevene skal arbeide med må velges og legges til rette med tanke på de ulike forutsetninger som finnes i elevflokkene. De innebærer blant annet at alle elever må ha de samme muligheter til å få utfordringer og til å få dekket sine behov for å mestre oppgaver. Elevene skal også ha likeverdige muligheter til å bruke egne erfaringer i læringsarbeidet, og mulighet til å utvikle og utvide sine kunnskaper og ferdigheter ut fra sine individuelle forutsetninger.

(M87, s.26f)

Siden kommer der i brukerveiledningen under kapittel 9 om: Prosjektarbeid- og læring gjennom egne opplevelser, underkapitler som omhandler elevens selvoppfatning og væremåte, metoder for motivering, elevens interesser samt selvstendighet og kritisk sans.

Deretter (L97, s.77) står der følgende om prosjektarbeid: *Lærarane har ei viktig rolle som rettleiarar og rådgivarar.*

Om tilpasset opplæring står følgende, (L97, s. 68)

Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og meistrar. For å møte individuelle behov må både det felles og det lokale lærestoffet tilpassast føresetnadene til elevane. Det gir høve til ulik behandling og fordjuping og for variasjon i art, vanskegrad, mengd, tempo og progresjon.

Der finnes også to avsnitt om individuell tilpasning. (L97, s. 58.)

Ved bruk av elevmedvirkning og god hjelp tenker jeg den enkelte vil kunne skaffe seg bedre innsikt i hva som er formålstjenlig med bakgrunn i eksisterende modeller og alternative valg når det gjelder videregående opplæring. Forskjellige synspunkt er representert, og jeg er tilhenger av at et variert utvalg av metoder er god tilnærming. Opplæringen vil for den enkelte med det bli spennende og til enhver tid utfordrende forskjellig. Igjen stimulerer det til mestring og videre motivasjon for å fullføre videregående opplæring.

Jeg ønsker og forsøker å belyse konsekvens av manglende videregående opplæring. Jeg er overbevist om at det med tidlig intervensjon kan bli mulig å forebygge og begrense frafallet i videregående opplæring. Sannsynligvis vil det og bli mulig å redusere de vansker med det som der medfølger av omkringliggende problemer.

Jeg påstår ikke at vanskene vil forsvinne, men jeg mener en med god opplæring- hvor man har reell påvirkningskraft, positivt kan påvirke slik at frafallet blir mindre. Erfaringen er videre at de marginale grupperinger som faller fra, til en viss grad blir mindre ved relativt få og noen enkle grep.

Det må etter mitt skjønn være en motivasjonsfaktor i denne sammenheng. Frafallet i videregående skole må taes alvorlig ettersom følgene med og konsekvensene av det, blir relativt omfattende for eleven og de som er omkring eleven. Betydningen av det som medfølger er i alle sin interesse å avverge.

I fortsettelsen ønsker jeg å se på lærerens rolle, med fokus på betydningen av forståelse hos utøveren. PALS, en modell benyttet av mer enn 150 skoler har generert ytterligere studier på området med oppmerksomhet på at

Forebyggende arbeid er å gjøre en tidlig innsats med klar målsetting om å forhindre negativ utvikling å komme i gang eller forverre seg, og samtidig ta i bruk tiltak som fremmer positiv atferd, skolefaglig mestring og sosial utvikling hos barn, mener Sørli og Arnesen.

<http://forebygging.no/Artikler/2011-2008/Forebygging-i-skolen-Gap-mellom-kunnskap-og-handling/>

5.1 Lærerens rolle, med utøverens fokus og forståelse

Mestring er i alminnelighet en motivasjonsfremkallende faktor for å nå ønskede mål. Ikke alle elever har eget driv og besitter indre motivasjon eller andre strategier som hjelper dem til å nå sine mål. Frafallet i videregående skole viser at det fortsatt er mange elever som dropper ut og ikke fullfører videregående opplæring.

Det å definere og angi årsak til at noen lykkes- lar seg vanskelig forklare. Elevene som mislykkes, er i samme grad utfordrende å redegjøre for. Det er på samme vis sammensatte og konkrete årsaker til suksess hos de elevene som lykkes, som å angi hvorfor noen elever på den annen side mislykkes. Kanskje er det også bakgrunnen for at problemet er vedvarende.

Mange elever kan lykkes bedre på skolen. Det handler ikke bare om læring, men også om holdningen deres og om de aktivt går inn i elevrollen. Forskerne har funnet at skoleflinke elever aksepterer oppgaver og ulike tekstsjangre selv om de ikke liker dem spesielt godt. Mindre motiverte elever tar avstand fra tilsvarende oppgaver ved å ikke fullføre eller å gjøre

det meste nokså halvhjertet. Dermed kommer aldri språket opp på det metanivået som læring krever. Da blir arbeid i fagene ofte handlinger - ikke læring.

Dette sier Sylvi Penne, professor ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

<http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/04/flinke-elever-godtar-selv-de-kjipeste>

Jeg antar fokus og oppmerksomhet blir snever når vi i vår tilnærming utelukkende har oppmerksomheten vendt mot det negative: Frafallet.

Ordet «vi» brukes ofte. Det er ikke så mye bruk av ordet «jeg».

<http://forskning.no/2015/03/derfor-lykkes-noen-skoler>

Vi vet i hovedsak hva som skaper en god lærings situasjon: Positivt fokus.

Og det er der vi bør være i vår tilnærming.

For å lykkes med vår oppgave: Få elevene gjennom videregående opplæring.

Skolen opptar en stor del av elevenes tid og det er derfor grunn til å anta at skolen kan bidra positivt til elevenes lykke, velvære og livskvalitet. Hva er lykke? Hva kan skolen gjøre for å bidra til elevenes lykke?

<http://www.elevsiden.no/psykiskhelse/1098313624>

Det viser seg erfaringsmessig å være en hensiktsmessig tilnærming i forhold til hvordan vi lærer og tilegner oss kunnskap. Erfaringen med positiv tilnærming er overførbart til mer enn undervisningssituasjoner og relasjonen mellom lærer og elev. Det er en utfordring å finne hva som utvikles og samtidig som lærer evne til å formidle og lære flere til å bruke det i undervisningen. Positiv tilnærming vil slik jeg ser det, være et grunnleggende godt redskap. Et eksempel kan være fra en undervisningssituasjon. Den vil av erfaring bli ufullstendig/mislykket, når fokuset er vendt mot det negative. Underforstått- alt det situasjonen *ikke* påkrever. Da blir det vanskelig å oppnå ønsket samarbeid med utvikling.

I kraft av profesjon er det lærerrollen jeg vurderer som den mest sentrale i denne sammenheng, og jeg vil derfor forsøke å gi en framstilling av lærerens rolle for å synliggjøre kompleksiteten. Det er læreren som formidler, hvilket synes enkelt. For å tilegne seg kunnskap har også eleven en oppgave. Dette samspillet er krevende.

Media og de ytringer som der finnes, er med på å forsterke dette inntrykket. Trender gjennom tidene viser at lærerens rolle stadig endres. Og selv fram til i dag synes det som om man fortsatt ikke har klart å finne nøkkelen for å oppnå suksess. Jeg tror det beror på at ingen har de «sikre» svarene fordi alle er forskjellige.

Fra vitenskap.dk, av Rasmus Karkov med bakgrunn i en doktorgradsavhandling av Helle Bjerg fra Aarhus Universitet henter jeg en beskrivelse av at læreren har beveget seg fra bak kateteret og ned til elevene. Jeg siterer:

På 50-tallet blir den gode læreren beskrevet som en med «interesse for oss» som var «forskjellig fra oss». På 70-tallet skulle læreren være «med oss» og «solidarisk med oss», og på 90-tallet skulle læreren være «som oss» og «jevnbyrdig med oss».

<http://forskning.no/pedagogiske-fag/2011/08/laererens-autoritet-har-endret-seg>

Bevisstheten omkring betydningen av relasjoner, gode relasjoner leser jeg om i Utdanning nummer 17, side 45, 16. oktober 2015. *Kan gode barnehager forebygge frafall i videregående?* Marthe Kragebøl Norvalls mener at gode barnehager gir varige virkninger for den enkelte. Hun peker på tre viktige faktorer for at barnehagen skal ha en positiv og langvarig innflytelse på barns læring og utvikling: *Gode relasjoner mellom barn og ansatte, gode relasjoner mellom barna og en bevisst og målrettet pedagogikk som gir plass til det enkelte barns initiativ og engasjement.*

Dynamikken mellom spesifikke fenomen påvirker og var trend i tiden for over tjue år siden, og selv før den tid. Etter hva jeg kan se, er det fortsatt like aktuelt å ha oppmerksomheten vendt imot betydningen av relasjonen lærer og elev. Betydningen av relasjoner gjør seg særlig gjeldende når en uttaler seg om kommunikasjon. En grunnleggende god relasjonen er forutsatt etablert i forkant. Bateson har dette som et sentralt moment i sin beskrivelse av de styrende prosesser med hensyn til innflytelse, persepsjon og abstraksjon i samspillet mellom lærer og elev. En ensidig formidlende lærer får neppe gehør hos en elev som ikke er mottakelig for læring.

G. H. Mead fokuserer også på betydningen av kommunikasjon og språk. Noen betegner dette, når det er fraværende- noe heller forenklet som dårlig kjemi. Jeg vil tro alle voksne mennesker har følt på det, men ikke nødvendigvis vært i stand til å sette ord på fenomenet som noen ganger oppstår i gitte konstellasjoner.

6 Relasjon elev - lærer

Jeg ønsker med bakgrunn i det før nevnte om relasjoner og dynamikk å bruke den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen i åtte faser. Jeg vil gi en kort presentasjon av modellens hovedmoment.

Fase 1 starter med et følt behov og kontaktetablering. Fase 2 ser på problem-kartlegging og foreløpig måldrøfting. Dette leder videre til fase 3 med økologisk kartlegging og diagnostisering. Deretter følger fase 4 med fokus på mål og delmål. Fase 5 tar for seg ideer til tiltak. I fase 6 kommer valg av tiltaksplan og som leder til utprøving av tiltak i fase 7. Evaluering er representert i fase 8. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005)

På en aktuell og lettfattelig måte tar modellen i betraktning og gjør anvendelse av et økologisk nettverk. Det økologiske nettverket er i sammenhengen rådende, og illustreres relativt enkelt i form av forskjellige typer relasjoner.

Disse relasjonene er i kontakt med og påvirker samspillet mellom eleven og menneskene i systemene som er rundt eleven. Modellen definerer dette i sentrum av sirkelen med begrep som person, gruppe, system og organisasjon. Utenfor sirkelen skisseres rådgiveren. Alt har med andre ord innvirkning på elevens tilværelse, ikke bare direkte og innenfor, men også indirekte og utenfor. Bevissthet omkring dette og med det skape interaksjon, er grunnleggende for en konstruktiv utvikling med vekst i positiv retning.

Eleven ser muligens ut i fra sine karakterer et behov for å endre atferd, og videre skape en situasjon hvor han gjennom samspill og opplevelse av mestring motiveres til å oppnå gode resultater. Dette kan eksempelvis være to elever. En elev ønsker med karakteren 5 å komme inn på Norges Handelshøyskole i Bergen, men han må ha ett gjennomsnitt på over 5 for å komme inn på det høyere studium hvor han gjerne vil studere. Hvilket betyr at han må ta opp igjen fag, for å endre karakteren som faktisk ikke er god nok. En elev med karakteren 1, strever for å få 2 og bestått, hvilket vil gjøre at han får sine avgangspapirer. For disse to elevene er situasjonen virkelig og like problematisk for begge, på hvert deres nivå. De har et behov og føler det på hvert sitt vis. Det betyr ikke nødvendigvis at situasjonen i seg selv er motiverende, og det er nettopp her læreren har en stor oppgave å utføre i sitt arbeid med

elevene. For i hver klasse har læreren ikke bare to elever, men opp til tretti elever, og hver enkelt elev har sitt behov som ikke nødvendigvis på forhånd er definert.

Jeg søker i kraft av profesjon å systematisk videreutvikle og utvide ferdighetene i sosialt samspill med øvrige elever og lærere. Følgende definisjoner vil være basis for mitt arbeid:

En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis. (Skogen og Holmberg 2002, s. 91)

Å se forskjeller kan dermed være fruktbart i en samarbeidsprosess, der produktet skal være et resultat av ulike deltagers bidrag. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 81.)

Ressurser på alle nivå er derfor for oss av interesse.

<http://barnehage.no/politikk/2015/09/onsker-flere-yrkesgrupper-inn-i-skole-og-barnehage/>

Min rolle er basert på mitt ønske om å hjelpe eleven. I elevens omgivelser vil jeg informere og gjøre arbeidet oversiktlig, mindre utfordrende og overkommelig for eleven.

At alle aktørene møtes med empati og positiv aktelse, blir bestemmende for forløpet i rådgivningsprosessen. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005 s. 225)

Mitt fokus vil være kontaktetablering med kartlegging i de første fasene av den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen. Innsatsen min skal hjelpe eleven i sin kommunikasjon for bedre å mestre sin motivasjon. En vil deretter i større grad kunne sette i gang den overordnede delen som omhandler tiltak. For mange vil kanskje dette synes enkelt. Det synliggjør forskjellen mellom mennesker som forventes å kunne fungere sammen.

Dette henleder videre til at vi i vårt arbeid mest sannsynlig vil støte på barrierer og motstand av forskjellig art. Det er derfor ønskelig at eleven med sine nærmeste kan orientere seg og dra nytte av de løsningsalternativene som finnes. Eleven vil med den kontakt han etter hvert skaper oppleve at han ikke står alene. Jeg er av den oppfatning at erfaringen vil virke motiverende. Jeg ønsker også å skape økt bevissthet og forventning til elevens muligheter for på sikt å selv kunne ta ansvar, med evne til å uttrykke seg og foreta de større valg- gjennom noe som kan bli en lang prosess. Eleven trenger derfor flere forskjellige typer medhjelpere for å nå velvære og lykkes i kommunikasjon med sine relasjoner. (Davis 2000, s. 23) I Norsk skole har alle elever, om de trenger, fem år på å fullføre videregående opplæring. Normert tid

er et studieløp over tre år. Det burde være fullt mulig for de fleste, forutsatt at de får den støtte og hjelp de trenger på veien. Derfor er etter mitt skjønn lærerens rolle av stor betydning.

6.1 Læringsstiler

Betydningen av, som lærer, å skape en god lærings situasjon- er signifikant. Dunn og Dunn har et læringsmessig grunnsyn som sammenfaller med de modellene jeg i min undersøkelse velger å benytte. Det er bakgrunnen for at jeg ønsker å beskrive hvordan læringsstiler med de elementer som der finnes- også kan være del av lærerens repertoar i møte med eleven. For med det å motivere og styrke elevens prestasjoner.

Modellen består av fem elementer. Det er elementer som har betydning for elevens læringsstil, og elementene er inndelt i fem hovedgrupper kalt stimuli. Gruppene er som følger: miljømessige, følelsesmessige, sosiologiske, fysiologiske og psykologiske- og de omfatter elevens preferanser med hensyn til de element som eksisterer i hver gruppe. (J. B. Holmberg og T. Guldahl 2003, s. 22)

I samsvar med dynamisk tankegang og øvrige valg av metoder i min undersøkelse, velger jeg her kort å konsentrere meg om en gruppe- den sosiologiske stimuligruppen som retter seg mot elevens sosiale læringspreferanse. Det utelukker ikke i praksis å benytte de øvrig eksisterende elementer, men mitt valg her, er begrenset og relatert til besvarelsens omfang.

Jeg velger derfor også å beskrive litt omkring prinsippet om læringsstiler. Prinsippet er at eleven skal finne sin sterke side med hensyn til måte å arbeide.

Utvalget med hensyn til elementet sosial læringspreferanse er variert og består av en individuell tilnærming, i par, med jevnbyrdige, som medlem av en gruppe, med enten en autoritativ eller kameratslig lærer, eller med varierte sosiale framgangsmåter- som motsetning til et fast mønster. (J. B. Holmberg og T. Guldahl 2003, s. 22)

Preferanser og variasjon med muligheter er nøkkelord.

Jeg tenker mitt valg med presentasjon av element, er representativt for det innledende prinsippet i metoden: *De aller fleste mennesker kan lære.* (J. B. Holmberg og T. Guldahl 2003, s. 23)

Det siste prinsipp for metoden omhandler å ta i betraktning omgivelser, læremidler og tilnærminger som samsvarer med den enkeltes læringspreferanser. Det nevnes at det igjen forutsettes, har sammenheng og samsvarer med resultater. Med mine ord utelater altså ikke det ene det andre, hvilket tilsier at også siste prinsipp bør implementeres i undervisning. Dette er også i tråd med det før nevnte om relasjoner og nettverk. Her med den hensikt å fremme god kommunikasjon og med det legge til rette for læring i de relasjoner som bygges i nettverket som daglig omfavner eleven. De sirkulære prosessene er utfordrende å skille, både når de skal beskrives og praktiseres. Rett og slett fordi de er gjensidig avhengig av hverandre i den dynamikken vi søker å oppnå mellom individet og/ -i systemet.

Elevundersøkelsen viser noe ironisk til hensikten med variasjon:

Respekt for at elever har timer før og etter som kanskje også har hatt veldig tradisjonell undervisning (vg3)

En forutsetning for å lære er å ha kunnskap om det som eksisterer. Det leder naturlig videre til neste punkt og omhandler valg, med mulighet for å kunne velge blant flere alternativ. Et informativt valg, med endring som mål, vil med større sannsynlighet gjøre målet tilgjengelig.

6.2 Eksistensialistisk grunnsyn som grunnlag for rådgivning

For mennesker med funksjonshemninger og deres pårørende, og for mennesker i krise, kan rådgivning med et eksistensialistisk perspektiv virke positivt. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005 s. 62)

Innenfor rådgivning eksisterer det svært mange modeller og teorier. Min personlige forankring bunner i eksistensialismen og nødvendigheten av selv å ta ansvar for eget liv og med det også egen helse. Det innebærer at det vi gjør med livet vårt og måten vi lever det på blir bestemmende for hvem vi er. Dette er igjen nært knyttet opp til våre valg og faktiske muligheter. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005, s. 49)

Handling blir grunnleggende viktig når en skal bevege seg mellom de forskjellige fasene i den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen. Når det er nevnt, utelukker jeg ikke andre modeller.

Muligens kan det fremstå og synes eklektisk, lite reflektert. Jeg velger å benytte meg av muligheten og kort beskrive mer enn en metode. Min hensikt er å markere at formålet er å favne om og ta hensyn til det spekter av forskjeller som finnes i samspillet mellom mennesker. En enkelt teori og metode-tilnærming er snever. Mange muligheter eksisterer når ønsket er å styrke en elev, og det er bakgrunnen for at jeg vil benytte det som er fordelaktig for den enkelte. Her for å øke muligheten, og derfor supplere med alternative løsninger.

Som før nevnt kan selvinnsikt med en personsentrert tilnærming være anvendelig å bruke enkelt-deler fra. En behavioristisk tilnærming fokuserer på å forsterke, det seg være det positive eller negative. Jeg vil fokusere og være tro mot den positive tilnærmingen primært. I Gestalt-teori med metode tenker jeg prinsippet her og nå er brukbart. Igjen utelukker ikke det at en også bør tenke framover i tid. En realitets-teoretisk metode og tilnærming avdekker situasjonen slik den er, og en tilegner seg nye måter å handtere på- for deretter å mestre. Dette er varierte tilnærminger med valgmuligheter, og de leder videre til neste moment som omhandler hvordan læring utvikles.

6.3 Utvikling av læring

Av forskjellige årsaker er ikke alle i stand til å prestere i samsvar med ønsket om selvstendighet og ansvar. Å utvikle evner og ansvar kan læres.

Det betyr ikke å handle på deres vegne eller å ta over for dem: Det innebærer å snakke med dem, slik at de selv kan avgjøre. (Davis 2000, s. 16)

Det er da åpenbart at en trenger hjelp. Lassen ser på kunsten å hjelpe, og utdyper at det også kan sees på som

tilrettelegging som igjen vil utvikle den enkeltes muligheter og ressurser til tross for begrensningene. (Lassen 2002, s. 20)

Statsråden uttrykker også

et klart ja til flere yrkesgrupper inn i skolen for å bygge et lag rundt eleven. Mange elever har behov for oppfølging og ekstra hjelp for å bli i stand til å lære. Helsesøstre, miljøarbeidere, miljøterapeuter og spesialpedagoger kan bidra til å fange opp og følge opp utsatte barn og unge.

Aftenposten, Kronikk, Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen, *For store forskjeller i skolen*, side 12 og 13, 15. oktober 2015.

Han har og et innspill om *Kunnskapsbasert Lærerloft* i bladet *Utdanning*, nummer 4, 26. februar 2015. Der poengterer han at flere ting har effekt på utdanning.

Derfor inneholder Lærerloftet langt mer enn innføring av kompetansekrav. Vi legger opp til mer lagbygging og faglig fellesskap på skolene. Pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse er viktig i kombinasjon med fagkompetanse. Side 42.

Elevundersøkelsen 2015 er med på å synliggjøre spredning i elevmassen og den eksisterende variasjon som finnes i behov for hjelp:

Respektare at elever møter fagstoff for første gang. Dere må la oss få jobbe med basisstoffet før vi går videre (Vg2, Vg3).

Grundige forklaringer krever tid. Flere lærere kan ta seg mer tid til å være sikker på at elevene forstår (Vg3)

I overgang fra et tema til et annet må vi får med tid til å sette oss inn i temaet. Trenger å få være mer aktive og ha en lærer som hjelper (Vg3)

Egans tanker vil også virke som en inspirator med hans optimistiske syn på hva det å hjelpe er, hvordan en kan hjelpe og hvorfor en kan hjelpe - slik at det for alle blir meningsfullt og inspirerende når behovet melder seg. (Egan 2002, s. 21)

Hans hjelper-modell bygger videre på C. Rogers og R. Carkhuff sin forståelse av å hjelpe, og han presenterer sin teori og tilnæringsmetode i tre trinn:

Innledende, med fase en som er grunnleggende for å lykkes og gir mulighet for å kunne gå videre. Nøkkelord her er hensyn og fokus på aktiv lytting med kommunikative ferdigheter som for eksempel med: Empatisk, ukritisk, genuin, reflektiv og åpne spørsmål med flere. Samtlige ord merker jeg meg er positivt ladede ord. Fase to bygger også i denne modellen på fase en, og er en forutsetning for å gå videre og oppnå forståelse og innsikt ut ifra forskjellige perspektiv. Derav også mitt fokus på de innledende momenter i møte med eleven. Fase tre viser handling.

<https://www.scribd.com/doc/36644300/EGANMODEL-Eclectic-Integration-in-Counseling>

6.4 Å lære av erfaringer

Kasuistikk mener jeg er en praktisk og velegnet metode – som også sikrer at strategier fra det før nevnte punkt er med på en konstruktiv måte.

«Kort forklart består metoden i å sammenligne et nytt tilfelle (kasus) med tidligere saker som er løst tilfredsstillende. Disse tidligere eksemplene er normative rettesnorer for hvordan løse nye saker som ligner. Ved å kartlegge hvilke likheter og forskjeller som er relevante, kan man bruke de tidligere løsninger som normer for det nye kasus.

Kasuistisk metode består av fire trinn:

1. Gi en detaljert beskrivelse av tilfellet.
2. Identifiser eksempler på tidligere vellykkete løsninger relevant for tilfellet.
3. Vis analogien mellom de tidligere eksemplene og det nye tilfellet.
4. Slutt fra løsningen på de tidligere eksemplene til løsning på det foreliggende tilfelle.»

Sitat E. M. Forsberg.

På denne måten oppnår man konsistens og forutsigbarhet i de etiske vurderingene.

https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiske-perspektiver/Metoder-og-metodeutvikling-for-etisk-vurdering/#_Toc224995520

Ved å bruke ovennevnte metode tror jeg det er mulig å komme til en slutning med positiv utgang. Dersom en virkelig ikke presterer/ kommer til en brukbar løsning, så har en kanskje stimulert og motivert til: *Mestringsorientering*. Det er essensielt og et ledd mot målet.

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_stornes.pdf

Elevundersøkelsen 2015 viser også betydningen av funksjon, med behov for å knytte teori til praksis:

Trenger forklaring på hvorfor vi jobber med disse oppgavene i faget. Noen ganger oppleves det som om de er valgt bare fordi de står i boken (Vg1)

Påfølgende tilnærming vil jeg i tillegg vise til, fordi også denne modellen kan forsterke og være av interesse når et problem som skal løses tilfredsstillende melder seg.

6.5 Problemløsning ved hjelp av PS-modellen

Tilnærmingen en har til sine problemer vil også gjenspeile på hvilken måte en nærmer seg og videre handterer livet mer generelt. Når problemer skal løses er det funksjonelt å ha en positiv innstilling og overbevisning om at problemet faktisk er mulig å løse.

Til tider er situasjonen så vanskelig og presserende at der ikke er andre muligheter.

Utviklingsarbeid må til. (Skogen og Holmberg 2002, s. 91)

PS-modellen (Skogen og Holmberg 2002, s. 177) som den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen er en videreutvikling av, (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005 s. 225) er begge bygget over samme lest:

Med tro på at problemløsning er en trinnvis gjennomførbar prosess. Det er i begge modellene fullt mulig å gå både fram og tilbake dersom en opplever at en har gått for fort fram. Noen mennesker er mer sårbare enn andre. Særskilte hensyn må derfor taes når det er påkrevd. Derfor er den problemløsende modellen og den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen aktuelle. De imøtekommer i forhold til elevens behov for å tilegne seg motivasjonsskapende ferdigheter gjennom sine relasjoner.

PS-modellen, problemløsningsstrategien- tar utgangspunkt i et noe diffust, men likevel opplevd behov for endring. Parallell kan her trekkes direkte til den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen. Allerede innledningsvis ser vi at modellen umiddelbart tar i betraktning *hvem* som har et problem. Første fase leder naturlig over i andre fase som søker å definere *hva* som konkret er problemet. Relevant informasjon innhentes så i fase tre. Fase fire bruker innhentet informasjon og anvender denne som løsningsforslag, derav fase fire. Fase fem går ut på å anvende kunnskapen som en har tilegnet seg. I fase fem kan en oppleve at behovet for å gå tilbake i prosessen melder seg, og en går da tilbake til fase tre.

Nok engang ser vi det sirkulære og hvordan interaksjon mellom deler i prosess blir meningsfull. Strukturen skaper helhet og gir muligheter.

6.6 Muligheter

Generasjon prestasjon viser til at ungdom i 13-16-års alderen er mer lovlydige enn før, det er færre som ruser seg, og stadig flere unge har et godt forhold til foreldrene sine. Det har skjedd store endringer i måten skolen tenker og bedømmer de unge på. Helt fra barneskolen har man elevsamtaler der man snakker om resultater. Det er kartleggingsprøver der skolene konkurrerer seg imellom, det er fritt skolevalg, og utdanning omtales som en nødvendig investering. Den innsatsen du legger i skolen vil avgjøre hvilken fremtid du får.

Dette skrives i en artikkel i VG, Dokument, 13. september 2013 av Kristin Hegna som er sosiolog og forsker hos NOVA. (s. 17-26)

Mulighetene eksisterer og de er tilgjengelige. *Kvantespranget- en modell for mestring og medvirkning i skolen*, Kronikk i Utdanning nummer 19. 14. november 2014 av Ingunn Elder og Arne Tveit. (s. 48-51) Det er en modell utviklet ved Ila skole. Der ønsker de at alle elever skal oppleve å bli anerkjent og støttet ut fra den enkeltes positive ressurser, det ettersom de anser det som viktig i et dannelses- og læringsperspektiv. Måten de tilrettelegger for at elevene skal oppleve mestring og lærerne i større grad skal se den enkelte elev sine styrker på er ved prosjekt hvor elevmedvirkning, samarbeidslæring, mestringsorientering med veiledning og støtte fra nære voksne er i fokus under prosessen. Prosjektene er i samarbeid med lokalmiljøet og andre samarbeidspartnere. Ansvar gis for at elevene skal lære å ta ansvar.

Skolen har også deltatt på andre tilsvarende satsningsområder ledet av Utdanningsdirektoratet, nærmere bestemt *Bedre læringsmiljø*. Fokus her er relasjonskompetanse. Altså en videre utvikling av nettverksbyggingen omkring skolen for at eleven kan få mulighet til å strekke seg og bli den beste utgaven av seg selv. De ønsker en praksis som i større grad ser på muligheter og positive løsninger. Med oppmerksomhet bort i fra det bekymringsfulle og negative. Prosjekter omkring Kvantespranget har gjort at de har lyktes med å skape entusiasme og tro på egne krefter med muligheter og gitt ny innsikt. Dette har de også klart å formidle videre i nettverket omkring skolen.

Leder i Utdanningsforbundet Ragnhild Lied skriver i Utdanning nummer 19, 14. november 2014, side 56 om *Lærerløftet treng en breiare plattform*. Også her kommer det fram at en strategi med et variert spekter av læremiddel og støttetiltak er påkrevd, og at regjeringen må tenke bredt om kompetanse.

Det er derfor interessant å lese om *Hussein startet leksehjelp. Fra fire til seksti på to år*, Utdanning side 24, nummer 19, 14. november. To dager i uken på ettermiddag og kveldstid stiller Sagene Internasjonale og flerkulturelle frivillighetsentral SAIFF og bomiljøkontoret lokaler til disposisjon. Elever både i grunnskolen og videregående opplæring kommer og får hjelp til skolearbeid. Dette er også en måte å gjøre det på, med en leder som i utgangspunktet ville hjelpe fire elever. To år senere er der altså seksti elever som får hjelp av denne somaliske studenten som i tillegg også fikk med seg en matematikkprofessor og en pensjonert lektor.

Om mulig kan ideen også videreutvikles når problemstillingen om et opptakskrav på fire i matematikk ved lærerutdanningen i tillegg til mangel på kvalifiserte vikarer oppleves og erfares. Og når det i tråd med Lærerløftet iverksettes etter- og videreutdanning av lærere: *Rett på sak*, side 47 i Utdanning nummer 19, 14. november 2014. *Lærermangelen er så stor at det er meningsløst å innføre et generelt krav om minst karakteren 4 i matematikk for alle. Også for lærere som ikke skal undervise i matematikk!*

Om Lærerløftet og skoleledelse uttrykker leder av Lederrådet i Utdanningsforbundet og sentralstyremedlem, Tore Fjørtoft i Utdanning, nummer 19, den 14. november 2014, at det *inneholder gode intensjoner om skoleledelse, men har få praktiske tiltak utover dette*, side 57. Han uttrykker også betydningen av at rektor *kommuniserer og forankrer skolens mål, og er en tydelig leder. Skolelederen må skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen, lære av hverandre og egne erfaringer*, heter det, side 57.

Regjeringen vil ha flere yrkesfaglærere, Mangelen på yrkesfaglærere gjør at regjeringen legger 20 millioner kroner på bordet i tillegg til en strategi for rekruttering. Informasjonen leser jeg i Fagbladet 10/ 2015, skrevet av Torgny Hasås, LO media på side 29.

Mulighetene her er slik jeg ser det mange. Det presenteres i Nyheter Innenriks i Aftenposten 20. august 2014 på side 4 og 5 at det ved hjelp av næringslivet og med skoler og skoleeiere som stiller opp med ressurser og tiltak. I tillegg er det å være «tett på» elevene i overgangermid på å få ned frafallet. På side 5 skisseres det lettvis med at:

Det er veldig individuelt, men for mange handler om å få litt ekstra oppmerksomhet, om å bli fulgt opp og ikke bli glemt. Det kan også være så enkelt som å hjelpe til med praktiske utfordringer i søknadsprosessen og kle dem opp når de skal på lærlingintervju.

I *Torbjørns time*, et tiltak iverksatt av Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen for å lytte til lærerne, kom det da han var på Marienlyst skole fram- at han ville vurdere praksisplasser for de elevene som ønsket å gjøre praktiske oppgaver. Utdanning, nummer 19, 14. november 2014, Politikk, side 8.

Nok et enkelt tiltak for å få bukt med frafallet i videregående skole leser jeg om i Dagens Næringsliv, 18. april 2015, *La de unge sove litt lenger*, side 28 under Debatt av biokjemiker og Dr. Philos Hanne S. Finstad. Jeg siterer henne:

I ungdomstiden blir denne biologiske klokken forskjøvet med opptil to timer. Derfor er det viktig for mange unge å sovne før klokken 23:00, og med et søvnbehov på ni timer, burde de derfor sove til klokken 08:00. Men da sitter mange allerede i klasserommet eller er på vei til skolen.

Jeg vil anta at denne kunnskapen ofte kan sees i sammenheng med høyt fravær. Under VG mener, side 2, 21. juni 2015 leser jeg om *Nødvendig innstramming for elever*. Der kommer det fram at: *Høyt fravær må få konsekvenser, slik ulegitimert fravær får konsekvenser for arbeidstakere*. De viser til forskning om dette, og *at manglende rutiner for føring og oppfølging av fravær fører til nettopp skolevegring, som igjen fører til økt fravær og frafall*. Der kommer også fram at *stramme fraværregler bør også være en oppstrammer for skolen og forelderene*. Jeg finner ingen informasjon om hvordan problemet er tenkt løst, men det gjør jeg derimot i neste avsnitt, basert på prinsippet om Inkluderende Arbeidsliv.

Skolen bør lære av Inkluderende Arbeidsliv, Utdanning, En sykmeldt arbeidstager får ikke merkelappen jobbvegrer. Aftenposten, side 10, 3. august 2015, Debatt, sosiolog og førstelektor ved Høgskolen i Harstad Gunn-Tove Minde og sosiolog og høgskolelektor ved Høgskolen i Harstad Silje Mæhle. De poengterer: *Ungdommens symptomer blir forklart som resultat av psykologiske/ relasjonelle problemer. Samfunnet, kulturen og skolesystemet får mindre oppmerksomhet. De går fri fra fagfolkenes kritiske blick*. De strekker spørsmålet og spør og svarer direkte: *Hvorfor ikke få i gang skoler basert på tankegangen fra Inkluderende arbeidsliv- og vie større oppmerksomhet til forebygging og folkehelse i skolen?* Jeg lar spørsmålet henge- for det kan det, i og med jeg er enig i at det er ledende og svarer for seg selv.

Ytterligere en «skjebne» leser jeg om i Aftenposten 17. august 2015 under Nyheter av Hanne Mellingseter og Jørgen Svarstad, side 8. *Jeg er snart 28 år, men føler ikke at jeg er noe.* Det er om en ung kvinne som begynte tre ganger på videregående, men fullførte aldri. Hun går på arbeidsavklaringspenger, og hun er på vei tilbake i en jobb hun ikke ser for seg å ha i så mange år. Hva hun tenker og ser for seg kommer derimot ikke fram, men det kan jeg forestille meg verken er motiverende eller lystbetont. *Å droppe ut av videregående øker sannsynligheten for å bli arbeidsledig, gå på trygd og havne i fengsel.*

Gode relasjoner leser jeg om under Mitt tips av rektor Ann-Mari Henriksen i Utdanning nummer 11, 5. juni side 20-21. Det hadde kanskje vært med på å «berge» vår før nevnte elev. Det er det entydige svaret man fikk under en konferanse da man stilte 700 elever spørsmål om: *Hva som skal til for å få de unge til skolen?* Da elevene videre med hensyn til en vanskelig situasjon ble spurt om: *Hva vi bør gjøre for å komme videre?* – var svaret. *Ring hjem!* Betydningen av samarbeid med foreldrene blir understreket og framhevet som påkrevd å strukturere, slik at det ikke avhenger av den enkelte lærer.

I nær tilknytning til det før nevnte påpekes: *Fra elevbakgrunn til lærer-relasjoner. Vibeke Krane mener forskning på frafall har satt elevbakgrunn i sentrum. Skoleforhold og lærer-elev-relasjonen har fått lite oppmerksomhet.* Utdanning nummer 11, side 22 og 23, 5. juni 2015. Der leser jeg om et pågående studie i Akershus fylkeskommune som tar sikte på å avdekke hvordan relasjoner oppleves. Det avgjørende er her å finne ut to ting. Hva gode lærerrelasjoner har å si for eleven og hvordan de oppstår. Det kommer og fram at *Norges-teknisk-naturvitenskapelige universitet driver et tilsvarende prosjekt. Prosjektet tar utgangspunkt i at lærere med gode relasjoner til sine elever vil oppleve at undervisningen går lett.* De tror at et godt forhold mellom lærer og elev er vesentlig for å stoppe frafall i videregående skole.

Klasseledelse vil ifølge forskerne i stor grad fremme eller hemme utviklingen av enkeltelevrelasjonene. Å knytte beskjeder og instruksjoner til elevdialogen, å gi evaluerende tilbakemelding til elevene og veksle mellom stor- og smågruppeinstruksjoner, gir lærerne bedre relasjoner til elevene, viser forskning. Side 23.

Disse konkrete faktorer leder naturlig videre til motivasjon.

6.7 Motivasjon

Motivasjon er ikke noe elevene har- den blir skapt i skolen, leser jeg i bladet Bedre Skole nummer 3, 2015, side 8. Her refereres det til et større forskningsprosjekt om motivasjon, rundt 1000 elever på 19 skoler, både offentlige og private skoler samt intervju av 25 elever og 30 grupper av elever. Mette Pless, Aalborg Universitet sier at når vi vanligvis snakker om motivasjon, så snakker vi om *noe som er knyttet til individet*. Enten er eleven *svært motivert* eller *lite motivert*. Hun mener vi trenger en annen måte å snakke om motivasjon på.

Motivasjon skapes i elevenes møte med skolen. Derav identifiserte forskerne fem typer av motivasjon. I min rekkefølge presenterer jeg disse fem, men uten å gå nærmere inn på den enkelte type motivasjon: Involveringsmotivasjon, relasjonsmotivasjon, mestringsmotivasjon, prestasjonsmotivasjon og kunnskapsmotivasjon. Min rekkefølge er bevisst valgt, fordi jeg oppfatter at den ene typen motivasjon leder til den neste som igjen bygger på den forrige. De forskjellige delene er forutsatt kjent og med på å skape en helhet. Basis for det overordnede målet om motivasjon er god samhandling som resultat av kontakt i relasjon lærer-elev.

En artikkel fra flere tiår tilbake av Carole Ames, Department of Educational Psychology, University of Illinois at Urbana-Champaign, APA Centennial Feature om *Classroom Goals. Structures and Student Motivation* er fortsatt aktuell og bekrefter. Sentralt er

a perspective that argues for an identification of classroom structure that can contribute to a mastery orientation, a systematic analysis of these structures and a determination of how these structures relate to each other. The ways in which intervention must address the independency among these structures are discussed in terms of how they influence student motivation.

September 1992 i Journal of Educational Psychology, Vol. 84, nummer 3, s. 261-271.

I et studie av Susan Headden og Sarah McKay, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching om *Motivation Matters: How New Research Can Help Teachers Boost Student Engagement* rapporteres det om betydningen av tre hovedfaktorer som særskilt betydningsfulle når en skal få flest mulig elever til å gjennomføre videregående opplæring. De tre er belønning og verdi, akademisk kunnskap og skolebaserte relasjoner. I tillegg synliggjøres betydningen av strukturelle støttende og målende systemer, lærerutdanning og forståelse i overgangen fra teori til praksis. Alle faktorene er nødvendige, og blir samlet sett virkningsfulle, også på lang sikt.

http://cdn.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2015/07/Motivation_Matters_July-2015.pdf

Elevundersøkelsen 2015 sier og:

Enda synligere mål. Hva skal vi jobbe mot nå. Ønsker kjennetegn på måloppnåelse. Hvordan kommer vi dit? (Vg1)

6.8 Strategi for måloppnåelse

Elevundersøkelsen 2015 viser enkelt til at det er ønskelig med hjelp:

Enda større grad av hjelp fra lærerne til hvordan vi kan utvikle oss i faget (Vg1)

Vil ikke bare ha nivå men konkrete råd om hva de må jobbe med og bli flinkere til. Spesifikke tilbakemeldinger ikke bare UM, M, OM (Vg2, Vg3)

Alene er jeg for eleven og med eleven i stand til å utrette noe, og hjelp søker vi i det nettverk som konstrueres i forhold til elevens individuelle behov.

Egan (Egan, 2002, s. 21) har i tråd med våre før nevnte intensjoner også sin hjelper-modell. Jeg bringer den inn fordi den på bakgrunn av den optimisme den åpenbart gir, også virker motiverende. Hjelper-modellen tar tydelig hensyn til eleven. Direkte og rasjonelt spør modellen om hvilke fordeler som finnes og hva som er mest hensiktsmessig i forhold til eleven. På dette punkt mener jeg hjelper-modellen til Egan er særlig anvendelig.

De to andre modellene jeg har benyttet, den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen og problemløsningsmodellen har samme innfallsvinkel: Samlet sett oppfatter jeg de tre modellene på en god måte favner om elevens behov. I tillegg tar læringsstilmodellen hensyn til elevens beste måte å lære på. Prosessen i kasuistisk metode vil med de erfaringer som er gjort, evaluere og definere betydningen av en fortsatt positiv holdning og utvikling.

I hjelper-modellen til Egan er det tydelig at eleven, i tillegg til det rasjonelle og hensiktsmessige moment, får synliggjort hva som er mulig, og hvordan han på best mulig måte kan velge den løsning han er best tjent med. Avslutningsvis tar hjelper-modellen for seg konkret hva som trinnvis må gjøres for å realisere målet og implementere det. Oppbyggingen

er overbevisende framstilt og gjennomførbar slik den er presentert. Alt i alt er den sammenfallende, og den dekker også min forståelse av hva det innebærer å være nærmeste profesjonelle for et menneske.

Eksistensielle valg får konsekvenser for tilværelsen. Et valg er å la være å velge, men jeg oppfatter at man før eller siden faktisk må ta et valg. Da ser jeg det som vitalt å tro på det valg man har tatt. Med det mener jeg og påpeker: Det er ofte virkningsfullt å kunne tro og håpe at en med valget vil lykkes med å nå det mål en har satt. Ikke alle valg tilsier at man umiddelbart ser konsekvensen. Realisme i forhold til tro er vitalt. På tross av disse utsagn mener jeg det til tider er hensiktsmessig å ha «mirakeltilstander» med spørsmål og egnede svar i minnet. I forhold til de fleste mennesker er det virkningsfullt, særlig i forhold til motivasjon.

Mitt motiv med det er å motivere for det bedre og ønskede. Tilstrebe at målet skal kunne sees og være innenfor rekkevidde når man føler og ønsker å gjøre noe for å få det bedre. Her og nå ved å fullføre videregående opplæring. På lengre sikt kanskje studere videre og ta høyere studier og utdanning. Være i stand til å arbeide og med det bli en produktiv del i samfunnet.

6.9 Refleksjon: Å tro på «et mirakel» er også en faktor som hjelper

Når en har som utgangspunkt at innovasjon er en planlagt endring for å forbedre praksis er det meningsfullt å tro på et mirakel. Da mener jeg det ikke skader å se sin tilværelse som den er, men at den også kan inneholde drømmer om hvilke muligheter en kanskje kan ha.

Forventning om mestring har betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet.

Teorier om mål en kan ha i en lærings situasjon har klar sammenheng med selvoppfatning.

(Skaalvik og Skaalvik, 2003 s. 71)

Derfor er kun det beste optimalt og godt nok. Se også uttalelse senere i undersøkelsen om «drømmelærer.»

Elevundersøkelsen 2015 viser at elevene i tillegg også søker:

Mer ros (vg2)

7 Veien videre

Endring er kontroversielt. Derfor ønsker jeg i prosessen parallelt også å se på andre nøkler, kriterier som forhåpentligvis vil være med på å heve suksessfaktoren.

Jeg vil fortløpende nevne noen for meg viktige fenomen under følgende momenter. Resiliens, Empowerment, Self-efficacy, Salutogenese, Coping, Den Signifikante Andre og Pygmalion.

Disse strategiene, mekanismene og/ eller effektene velger jeg å ta med fordi de på samme måte som at noen mislykkes- faktisk er med på like godt og ikke minst enda bedre å forklare hvorfor noen lykkes. Med som mål å få positive statistikker med større tall på gjennomføring.

Magne Raundalen, barnepsykolog, skriver en Kronikk i Utdanning nummer 11, 6. juni 2014, side 48 til 51, hvor han i overskriften starter med: *Vil noen lese om omsorg i skolen nå?* Han fortsetter med: *På plussiden er omsorg en av de sterkeste psykiske faktorene som holder kroppen frisk, tett fulgt av betydningsfulle, positive relasjoner og opplevd mening i daglige aktiviteter og i livet generelt.*

Barnepsykolog Magne Raundalen nevner også at livet og hendelser i livet må bli begripelige, livet må bli forutsigbart og deretter må hendelsene bli håndterbare. Det presiserer han med at det må bli mulig å sette ord på dem, snakke om dem, skrive dem ned.

Avsluttende punkt omhandler at de kraftige følelsene og de sterke spenningene må fremmes og handteres med hjelp fra skolen slik at det blir meningsfylt. Betydningen av å forklare presiseres i relasjon til tema som er vanskelige. På den måten vil disse *temaene åpne for å forstå, og så skal vi hjelpe dem til å lukke for å få fred.* (s. 50)

Derfor kommer de neste moment naturlig nok med. Jeg oppfatter at disse strategiene og/ eller mekanismene, på topp av de før nevnte metoder hvor vårt fokus er på eleven og elevens mulighet til medvirkning- er med på å sikre en prosess med ønsket utgang: Hvor flere ungdommer motiveres og gjennomfører videregående opplæring.

7.1 Resiliens

A. I. H. Borge refererer til at begrepene *gjenopprette, opprettholde og forbedre* er gjennomgående, både som vedvarende prosess og engangsfenomen. A. I. H. Borge (2003)

M. Rutter (2000) sier også at resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik.

7.2 Empowerment

Bevisstgjøringen i prosessen og ansvarliggjøringen, vil styrke mål og virkemiddel. Med andre ord gjenspeiler Empowerment og blir del av en positiv ideologi og en metodisk tilnærming. O. P. Askheim (2003)

Empowerment defineres på norsk og oversettes med bemyndigelse, myndiggjøring. Personer i en avmaktsposisjon opparbeider styrke, kraft og makt til å få i gang prosesser og aktiviteter som kan styrke individets selvkontroll, selvfølelse, kunnskaper og ferdigheter.

<http://mestring.no/?s=empowerment&submit=Search>

Andre begreper som også settes i sammenheng med Empowerment er forbedre, gi makt eller autoritet til, gjøre istand til og tillate.

<http://forebygging.no/Ordbok/A-E/Empowerment/>

Grunnleggende blir det da med C. Rogers sine person-sentrerte ideer om betydningen av økt selvbevissthet som leder videre til økt selvbetødning og verdien av å utrykke seg selv og dernest som følge av det redusere selvforsvar og øke åpenhet.

<http://primarygoals.com/teams/models/rogers/>

Igjen ser vi det sirkulære og den utvikling og vekst som følger av det, og videre bestyrker personen som er i fokus.

Begrepet springer ut fra en spesiell politisk kontekst på 60- og 70 tallet. Med pedagoger og fattige elevers dårlige selvbilde i Latin-Amerika. Overført til i dag ligger det fortsatt en sprengkraft i prosessen til å omfordele makt. Filosofien viser at gjennom bevisst å endre selvbilde fra negativt til positivt, så går man fra handlingslammelse til handlekraft.

7.3 Self-efficacy

Resiliens og videre Empowerment vil, så vidt jeg kan se, også lede til tro og betydningen av å ha muligheten til å tro på egen mestringsevne. For A. Bandura er Self-efficacy et sentralt begrep innenfor hans ideer, det vil si betydningen av personens tro på egen mestringsevne.

<https://snl.no/.search?utf8=%E2%9C%93&query=self-efficacy>

Begrepet «Self-efficacy» mener jeg viser til en større forståelse av egen situasjon, og i denne sammenheng særlig relatert til selvforståelse. Som menneske er en avhengig av å ha en viss forståelse i forhold til alternative muligheter, for deretter å se konsekvens i forhold til de valg man tar. Med det som det igjen medfører i mange sammenhenger.

A. Bandura tenker at læring også skjer gjennom observasjon, og at den som observerer tilegner seg kunnskap ut i fra det som er observert. Men at vedkommende supplerer med egen tilegnet erfaring ut over det som konkret er skjedd. I neste omgang vil personen være i stand til å handtere en tilsvarende situasjon, på en mer adekvat eller bedre måte. Observatøren har på sitt vis lagt til sine personlige kunnskaper og øker sannsynligheten for positiv utgang.

G. H. Mead har en teori om at vi danner vår selvoppfatning gjennom interaksjon med andre. G. Imsen (1984) Det kan igjen videreføres til forståelse av å se rolle og foreta visse valg. Min rolle kan bevisst brukes i relasjonen. Jeg vil med min rolle, og i tråd med Banduras tanker, være et enkelt og overbevisende eksempel for å synliggjøre at det faktisk er mulig. Jeg har tro på eleven. Min tro vil kunne være overførbar, slik at eleven blir positivt påvirket av meg, og med det får tro på seg selv. Gjennom meg blir eleven i stand til å se at det er mulig å påvirke sin egen tilværelse til det bedre. Hvilket leder videre til aktiv handling og påvirkning med helsebringende strategi, Salutogenese.

7.4 Salutogenese

A. Antonovsky påpeker viktigheten av å ha en forståelse av egen livssituasjon. I neste omgang betydningen av å se mulige og alternative løsninger på forskjellige utfordringer som en møter. Videre deretter også aktivt gjøre noe konstruktivt i forhold til en gitt situasjon for å løse denne så godt som overhodet mulig. Dette er nærmere definert som helsebringende atferd, salutogenese: Altså en ren strategi.

I all positiv utvikling som omgår mennesker er godt samarbeid oftest fellesnevner. Uten samarbeid er framgang vanskelig å oppnå. Mennesker flest har noe å tilføre, også i relasjon til hverandre. Kunnskap er makt og samarbeid er veien til kunnskap. Opplæringen er i større grad tilrettelagt når vedkommende har vært med og del i prosessen. Helsebringende strategi leder i denne sammenheng videre til begrepet «Coping,» med sine mekanismer og det å være istand til å ivareta.

7.5 Coping

Nok et fenomen i forhold til hvordan en tilnærmer seg og håndterer tilværelsen. En mekanisme som synliggjør at det er en utfordring å ivareta egne interesser. Jeg vil her konsentrere meg om det generelle som omhandler det å være istand til å mestre og beherske for med det å motivere.

Under den positive tilnærmingen som jeg velger å konsentrere meg om viser følgende mekanismer seg: Noen ordner opp her og nå, noen går til kjernen av problemet, noen forsøker å se det positive i situasjonen og fokuserer kun på det mens andre søker en følelsesmessig indre vekst.

Noen eksempler på andre mekanismer som også kan utløse seg i forskjellige situasjoner er likevel verdt å nevne: Det å tilpasse seg situasjonen, det å angripe problemet, det å unngå problemet er og en variant, det vi faktisk endrer og gjør i prosessen, det vi tenker og endrer kan være motstridende forhold, andre endringsmekanismer, forsvarsmekanismer og selvskading er forskjellige typer mekanismer som kan settes i gang.

<http://changingminds.org/explanations/behaviors/coping/coping.htm>

Disse uttrykkes i kraft av dissonans mellom eksempelvis det vi har lært og det vi gjør. I motsetningsforholdet uttrykkes det ved hvordan vi handterer utfordringen, og jeg forklarer på følgende vis:

Psykolog og Universitetslektor Guro Øyestad skriver om *Selvfølelse hos barn og unge*, og et blant flere tema hun der tar opp er *nederlag: Hvordan tåle det?* Læreren David McCullough har også skrevet om dette. Han oppfordrer foreldre til å si følgende til ungene: *Dere er ikke eksepsjonelle*. Bakgrunnen for å uttrykke seg på denne måten, synliggjør de i forståelsen av *det menneskelige, som innebærer både prestasjon, mestring, ikke-mestring, feilsteg, og middelmådighet. Hvert individ må få bevege seg langs hele spekteret. Skal man være perfekt og unik hele tiden ligger den store skammen rett rundt hjørnet. Alle mennesker gjør feil og dumme ting, men det bør være en del av selvbildet vårt å lære av feil uten å måtte skamme seg.*

Aftenposten, Sakprosa av Kristine Grue Langset under Kultur, *Slutt å si til ungene at de er unike*, (s. 6)

Hvert opplevde tilfelle må håndteres i forhold til å mestre situasjonen. En bevissthet omkring mekanismer og hvordan de kan arte seg, vil være formålstjenlig og kan være med på å forklare i hvert tilfelle. Hvilket igjen muligens er motiverende når en har kunnskap om hvilke muligheter som kan benyttes. Det som her derimot blir betydningsfullt og meningsbærende, er at behovet for hjelp, til i og for seg selvhjelp, blir imøtekommet gjennom hele prosessen.

Ett sunt tankesett er å se at mennesker normalt har forskjellig funksjonsnivå, med samme rett til videregående skole og opplæring. Uavhengig av om funksjonsevnen er nedsatt. Jeg markerer variasjonen vi har i Norsk skole. Alle er likestilte og skal være med. Betydningen av hvordan enkeltindividet handterer enkeltsituasjoner og hendelser mer generelt, leder over til betydningen av en god hjelper, eller Den Signifikante Andre.

7.6 Den Signifikante Andre

G. H. Mead er blitt knyttet opp til formuleringen om Den Signifikante Andre gjennom hans teori om symbolsk interaksjonisme. Selvet sees på to måter. Subjektivt eller objektivt.

Den subjektive siden av selvet er ubevisst. I det øyeblikk det er bevisst, har vi gjort det til et objekt for vår egen kognitive registrering og vurdering. G. Imsen, (1984, s. 103.)

Dette fenomen forklares videre ved hjelp av den indre motivasjon i det ubevisste som mobiliseres ved hjelp av iboende muligheter. Jeg forstår det som drivkrefter relatert til selvpoppfatning. Nok en gang kommer hjelper-funksjonen inn med sin betydning.

Jeg forstår også at Den Signifikante Andre derfor blir nevnt og omtalt som et element innen speilingsteori. Betydningen leder videre til læreren og lærerens rolle i forhold til eleven. Her beskrevet for å stadfeste betydningen av hvor viktig denne rollen er for eleven, også i relasjon til forventninger- som er neste anvendelige effekt.

7.7 Pygmalion

Begrepet *Pygmalion* har sin opprinnelse i gresk mytologi og refererer til historien om skulptøren som i marmor skapte en kvinnelig statue. Historien forteller at hun ble levende fordi ingen vanlig kvinne klart å leve opp til forventningene hans.

Denne forventningseffekten ble nærmere utforsket av den amerikanske psykologen R. Rosenthal. I en klassisk studie omkring elever i en klasse skapte han forventninger hos lærerne om at noen tilfeldig utvalgte elever var spesielt lovende. Effekten av forventningene lot seg måle til en forbedring.

<https://snl.no/Rosenthal-effekt>

Sett som en effekt av forventninger og en selvpoppfyllende profeti. Vi opplever med andre ord det vi søker og ønsker å oppleve- at elevene motiveres og fullfører videregående opplæring.

7.8 Sammenfatning med balanse

De momenter og forskjellige deler her omtalt, er slik jeg ser og forstår det komponenter som videre kan lede til kontroll og mestring. En kraft som følge av den vekselvise virkningen i samspillet mellom eleven og det miljø eleven er i- styrker eleven.

D. Hume understreker og sier at våre oppfatninger er bygd opp av sanseinntrykk eller forestillinger som er gjengivelser av sanseinntrykk. Vår evne til å mestre bygger på våre erfaringer. Når tilstrekkelig mange, med mine ord et repertoar er mangfoldig nok, trekker vi slutninger på grunnlag av disse. R. Nygård (2003)

A. Maslow sin teori om drivkrefter for å oppnå likevekt eksisterer siden 1930 årene. Den skal forståes slik at individets handlinger er innrettet slik at de søker å rette opp en eller annen ubalanse i organismen. Slik ubalanse kan være mangel på noe, hvilket igjen fører til en spenningstilstand, og det oppstår et indre driv i individet for å gjenopprette likevekten, eller som jeg ville si det: Balansen. Balanse resulterer igjen i en form for belønning. Naturlig motivering er en del av dette.

Grovt sett er de forskjellige behovene med A. Maslow framstilt i en pyramide. I bunnen av pyramiden ligger de primære behovene definert som fysiologiske behov. Siden er behov for trygghet og sikkerhet tilstede, etterfulgt av behov for kjærlighet og sosial tilknytning. Videre leder disse til behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Øverst i pyramiden finner vi behovet for selvrealisering.

Behovene må ikke sees isolert fra hverandre, men i sammenheng ettersom mennesket er et søkende vesen. Det vil si at når ett behov er tilfredsstillt melder det seg et nytt behov. Mennesket er i og for seg aldri tilfreds, og vil alltid søke etter noe mer.

Jeg vil nevne at behovene også kan deles inn i to hovedkategorier. Den ene gruppen består av såkalte mangel-behov og reflekterer livsnødvendige betingelser for mennesket, og de er grunnleggende og finnes nederst i hierarkiet. Høyere opp i systemet finner vi vekst-behovene. De går utover det som er strengt tatt nødvendig for å opprettholde tilværelsen. G. Imsen (1984)

Denne teorien med de behov som der finnes, kan åpenbart videreføres til mennesker i dagens samfunn og betydningen av mestring og motivasjon for å fullføre videregående skole. Det er i større og større grad påkrevd for å kunne fungere, både i relasjon til seg selv, og i relasjonen mennesker imellom på flere nivå.

8 Læreplaner og utvikling de senere år

I LK06 som også er i tråd med Opplæringslovens § 1.2. - finnes det en forankring som generelt sier at opplæringen skal være tilpasset alle. Ut fra den enkelte sitt faglige nivå er en forpliktet til å ta hensyn til elevens kapasitet og videre på beste måte ta i betraktning elevens beste måte å lære på. Dunn (2003, s. 16) Kunnskapsløftet uttrykker dette punktvis mer spesifikt. Dette er noe jeg vil komme nærmere inn på i mine intervju.

Den utvikling som har vært i læreplanverket, og omfanget av endring med fokus på elevmedvirkning, er positiv. Med M74 som kom før M87, var oppmerksomheten mer rettet mot læreren: *Innenfor de rammer som læreplanen setter, er det den enkelte lærers ansvar å velge stoff, arbeidsmåter og hjelpemidler.* (M74, s. 25.)

Etter min oppfatning var vi allerede i 1987 på rett vei, men med L97 ble fokus for omfattende, og til dels utelukkende på prosjektarbeid. Den gang da tolket og forstått som elevmedvirkning.

Med Kunnskapsløftet opplever jeg at fokus er forskjøvet til mer entydig å omhandle eleven. Eleven er i sentrum. Den senere utvikling med **Læringsplakaten** og de moment som der omhandler eleven, er stadfestet for eleven, men noe underforstått- med eleven. Det er like fullt utvikling, på vei mot målet, med flere elever som fullfører videregående opplæring.

8.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet, *elevens perspektiv* og:

Jeg har til hensikt i å vurdere og videre tolke den informasjon jeg har fått i det *intervju jeg har hatt med eleven*. For å skape en viss oversikt over de forskjellige momentene i Læringsplakaten som jeg har valgt å fokusere på, vil jeg i første omgang konsentrere meg om hvordan informanten opplever sin utvikling av sosial og kulturell kompetanse. Videre ønsker jeg å se hvordan informanten oppfatter at motivasjon for læring med tilpassede muligheter,

strategier og elevmedvirkning er til stede. Deretter undersøker jeg hvordan informanten ser lærerens rolle og samarbeid. Jeg trekker og inn media og mer enn 600 elevers samlede vurdering og tolkning av resultatene omkring Elevundersøkelsen 2015 ved deres skole.

Momentene mine vil tidvis gi inntrykk av at de overlapper hverandre ettersom det er en følge av interaksjon. Jeg definerer og behandler sirkulære prosesser. Flere faktorer trekkes inn og vurderes i forhold til og eller med hverandre.

8.2 - Utvikling av sosial og kulturell kompetanse

I Stortingsmelding nr. 31 leser jeg under punkt 1.1.1. Samfunnsmandat som sier

Prinsipper for opplæringen, med læringsplakaten, retter seg mot skolene og lærebedriftene som organisasjoner. Prinsippene understreker at opplæringen skal fremme utvikling av elevenes kunnskaper og ferdigheter, samtidig som det taes hensyn til deres ulike forutstninger og behov. Alle elever skal ha like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet skal være grunnleggende for fellesskolen.

(s. 8)

Informanten opplyste meg om at hun tidligere i løpet av sin skolegang opplevde å være en blant flere elever som ikke «ble sett» av mange av sine lærere, og hun hadde vanskelig for å følge undervisningen. I særlig ett fag hadde hun erfaring med en lærer som ikke tok hensyn til henne, på tross av at hun var åpen og informerte læreren om at hun hadde problemer, noe som også resulterte i at hun valgte bort faget matematikk.

I Elevundersøkelsen 2015 ved en skole er dette moment også innledende nevnt og relatert til trivsel. Følgende uttalelser tar jeg og med:

Viktig at lærerne ser oss og kanskje hører om hvordan vi har det og hva vi gjør utenom skolen (Vg1)

Lærerne må følge samme regler som elever å behandle oss med respekt (Vg2)

Noen elever holder seg hjemme pga andre elever og noen fordi de overhode ikke kommer overens med læreren (vg3)

Absurd at utdanningsetaten har fullføre og bestå som sitt motto. Det viser bare at det er karakterene som teller og ikke at vi blir reflekterte og sosiale mennesker på skolen (Vg3)

Utsagnene synliggjør refleksjon omkring betydningen av sosial og kulturell kompetanse.

Under Nyheter i Aftenposten 20. mars 2014 kan jeg lese om at *Elevorganisasjonen mener årsaken til det store fraværet er at undervisningen ikke er fengende nok?*

Fraværspromblematikken settes i sammenheng med at mange årsaker eksisterer og

det er nødvendig med mer kunnskap om dette. Vi trenger også et tettere samarbeid med helsevesen, sosialetat og barnevern. Dette er et samfunnsproblem, og noe helt annet enn det vi tidligere kalte skulking,

uttaler Oslo skolebyråd Anniken Hauglie. (s. 7)

Under *Debatt* leser jeg 13. januar 2014 i Aftenposten om en elev, og hun uttaler som følger: *Jeg er oppriktig bekymret for mange av dem som gikk i klassen min. Det er på tide å forstå hvor avhengige vi elever er av å bli sett, forstått og tatt alvorlig.* (s. 4)

Bekymringen sistnevnte elev har, ser jeg i sammenheng med bevisstheten hun besitter i forhold til betydningen av relasjon mellom lærer og elev. Ferdigheter i sosial og kulturell kompetanse kommer ikke til eleven uten videre. Tilstedeværelse er grunnleggende, en forutsetning. Den kulturelle læring tilegnes med nettverket, i den sosiale interaksjon.

Jeg begrunner min påstand med mine eksempler fra skolesituasjonen til tilfeldige elever. Mine eksempler synliggjør at utvikling av kompetanse tolkes forskjellig av den som skal formidle og utvikle kunnskapen. Deres hverdag oppfatter jeg illustrerer det jeg påpeker.

I Aftenposten 23. oktober 2013 leser jeg om en annen elev: *Vekket og kjørt til skolen av læreren hele skoleåret.* (s. 6 og 7)

Under Nyheter i Aftenposten 12. desember 2013, av Jørgen Svarstad er overskriften: *Alarmerende forskjeller i videregående.* Det vises til en rapport som omhandler betydelige forskjeller mellom skolene. Begrepet «skolebidraget» defineres som kvaliteten ved skolen, *altså hvor mye skolene alene bidrar til at elevene fullfører og får gode karakterer.* (s.6) Det kommer fram at der finnes store variasjoner. Et relevant eksempel relateres til en elev som var i ferd med å droppe ut. Eleven fikk et tilpasset opplegg hvor han kunne levere oppgaver og ta

prøver han hadde gått glipp av, i etterkant. Det refereres i artikkelen til at det ved en skole er 50% større sjanse til å fullføre enn ved en annen. Leder i Norsk Lektorlag Gro Elisabeth Paulsen uttrykker at *det er veldig alvorlig*.

Hun peker også på at det utvikler seg ulike kulturer ved enkeltskoler, og refererer til at det har med fagmiljøet å gjøre. Men også ledelse. Vi må begynne å lære av de som har gode resultater. Dette er ikke utslag av tilfeldigheter, men forskjeller i kvalitet på læringsmiljø, pedagogisk praksis og undervisningsmiljø. (s.7)

I tidsskriftet *Bedre Skole* nr 3 2014 av Skaalvik og Skaalvik leser jeg at i prosjektet *Skolen som arbeidsplass* (s. 10-15) formidles det at det blant lærere er enighet om at trivsel og glede ved arbeidet konkluderes med betydningen av å dyrke fram *en kollektiv kultur* og minske tidspresset. *En kollektiv kultur innebærer først og fremst at alle som arbeider ved skolen har et felles sett av mål og verdier. (s. 14)*

Noen moment ved studiet kan kategoriseres. Punkt en og to omhandler *arbeidet med og samværet med barn og ungdom samt det å se barn og ungdom lære og utvikle seg faglig og sosialt*. Betydningen av relasjon med interaksjon mellom lærer og elev er min tolkning av det som beskrives. Effekten, er som vi relatert til eksemplene jeg har nevnt, forskjellig, og det representerer mangfoldet vi har i Norsk skole.

Intervjuobjektet mitt fortalte også om grupper og fordelinger. Disse gruppene var organiserte, både i undervisningssammenheng og omkring det, noe heller fraværende, sosiale klassemiljøet. Gruppene ble ledet og styrt av gitte prosjekt, med oppgaver hvor arbeidet skulle leveres samlet av gruppen. Hun erfarer at hun på denne måten har lært seg å samarbeide.

Jeg leser i en kronikk om *Kvalitetsbegrepet i norsk skole* av Odd Haugstad, pedagogisk psykologisk rådgiver i fagbladet *Utdanning* nummer 15 fra 19. september 2014. Her relatert til Stortingsmelding nummer 30 som omhandler *Kultur for læring*- at vi har en stadig målforskyvende testkultur. Dette forklarer han nærmere med at et begrep som «nasjonal testkultur» er med på å resultere i et *forflatet og innsnevret kompetansesyn*. Han forklarer med at debatten omkring kvalitet med utvikling de senere år har dreid seg mer og mer bort fra skolens sosialiseringssfunksjon. Det har etter hans oppfatning resultert i et stadig snevrere syn på skolens læringsfunksjon. *Dette til tross for at vi har mye internasjonal forskning som viser*

at opplæring i sosiale og emosjonelle ferdigheter også øker individets intellektuelle og «skolemessige» ferdigheter. (s. 46)

Jeg oppfatter at intervjuobjektet mitt i løpet av skolegangen oppdaget at hennes medelever hadde tilhørighet i grupper hvor hun ikke ønsket å være delaktig, og at det også var medvirkende til at hun ikke ble værende på skolen. Både faglig og sosialt medførte det for henne konsekvenser som hun åpenbart egentlig ønsket å unngå, men ikke mestret å handtere der og da.

Av en kronikk i Aftenposten 13. januar 2014 leser jeg om klassen til Agnes Viljugrein som fikk ny lærer. Med den nye læreren ble skolehverdagen *radikalt endret gjentatte ganger*. Hennes opplevelser av dette gjenspeiler seg i beskrivelsen hun gir:

Vi hadde mange dårlige klasseledere. Det var ofte lærere som var gode i fagene sine, men som ikke greide å holde ro i timene. Mitt inntrykk var at skolen jeg gikk på ikke var særlig attraktiv, og at det av den grunn ikke var så mange gode lærere som søkte seg dit, heller. Året da naboskolen vår ble lagt ned, søkte likevel alle lærerne derfra over på vår. Det resulterte i en stor utskiftning av lærere, og vi fikk ny klasseforstander. Det er vanskelig å beskrive hva slags person vår nye klasseforstander var, men en ting greide han. Han så elevene i klassen min. Han spøkte med de tøffeste gutta, stilte vanskelige spørsmål til de flinkeste elevene og greide å være en rollemodell for hele klassen. Ved å gjøre det, greide han noe ingen andre lærere hadde fått til før.

(s. 4)

Denne eleven kommer med en rekke refleksjoner omkring egne observasjoner. Hun synliggjør at den nevnte læreren med bakgrunn i de forskjellige oppvekstvilkår elevene i klassen hadde, evnet å stille opp med interesse og møte eleven, også enkeltvis. Noe mange foreldre ikke hadde tid til å gjøre. Hun uttrykte også at lærerens styrke var at han så hver enkelt elev og forsto hver enkelt elevs behov og fulgte opp. Slik jeg ser det var læreren den som utviklet sosial og kulturell kompetanse ved å bruke seg selv og elevene i klassen. Eleven omtaler også læreren som en *omsorgsperson* for elevene i klassen.

Avslutningsvis konkluderer eleven med:

Det er på tide å ta tilpasset opplæring alvorlig. Det er på tide å forstå hvor avhengige vi elever er av å bli sett, forstått og tatt alvorlig. Alle elever trenger tilpasset opplæring, men for

noen handler det om forskjellen å ha en jobb å gå til, eller et liv på trygd. For samfunnet handler det om tap av viktige ressurser, men for meg handler det om mine klassekamerater.

(s. 4)

Jeg lar meg imponere over denne eleven som registerer og reflekterer over faremomentene i hverdagen, og er i stand til å se konsekvensene av de momentene hun nevner, også på lengre sikt.

Situasjonen til mitt intervjuobjekt er i dag er endret. Hun er motivert. Mye av motivasjonen bunner i at hun jevnlig er i dialog med flere av lærerne, og hun oppdateres systematisk i forhold til egen faglig progresjon. Hun forteller at lærerne ved hennes nye skole er forskjellige fra de lærerne hun hadde tidligere. Den primære forskjellen uttrykker hun, slik jeg forstår henne, er at hun tenker at de er mer involvert i henne og hennes medelever, og mindre opptatt av de mer overordnede faktorer. Det gjør at hun som en følge av det ønsker å nå sitt mål om være tilstede i undervisningen, og med det fullføre videregående opplæring. Etter vårt intervju hadde vi en samtale. Hun fortalte meg fortrolig at hun har en drøm om å bli jordmor.

8.3 - Motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning

I forkant av tiden før hun sluttet var motivasjonen fraværende. Begrunnelsen for manglende motivasjonen sporer hun tilbake til klassen som helhet, ikke bare i relasjon til henne og hennes relasjon med lærerne. Måten hun framstiller lærerne hun har hatt, synliggjorde at få av dem utpekte seg positivt for henne. Andre medelever valgte og å utebli fra undervisningen.

Kunnskapsminister Torjorn Røe Isaksen setter i gang arbeidet med ny fraværsgrense for videregående skole, leser jeg i en artikkel under Nyheter i Aftenposten 20 mars 2014. En elev, Emilie Fagerhøi uttaler seg om dette og forteller: *Det er ikke morsomt å sitte i klasserommet med femten av trettitre elever til stede. Det er demotiverende for oss som er til stede.* (s.6)

Manglende inspirasjon og stimulering oppfatter jeg denne tilstanden er utledet av. I en artikkel av Marit Ulvik om *Den gode lærer har noe på hjertet*, leser jeg i Bedre Skole nummer 3, 2014, side 26-30, om den inspirerende lærer. Hun tolker begrepet i forhold til å

blåse liv i, vekke interesse, å engasjere. (s. 27) Videre refereres det til at det ikke er en lærertype det er snakk om. Ut av en undersøkelse kommer tre typologier, nærmere omtalt som historiefortelleren, den personlige læreren og den lekne lærer.

Å bli sett og å bli spurt om ting utenfor fagstoffet er viktig for motivasjon og glede for å komme til faget (Vg3)

Her som et konkret og veiledende utsagn fra Elevundersøkelsen 2015.

Ønsker karaktersamtaler oftere og gjerne litt mer uformelt. Både positivt og negativt (Vg1, Vg3)

Det kan tydelig med fordel anvendes, blant annet fordi:

«Elever» betyr på fransk å oppdra, men det kan også bety å løfte, fra ett nivå til et annet.

Motivasjon for læring og

evnen til å inspirere kan være et eksempel på noe som ikke er mulig å kontrollere. Det viser seg at det er lærerens helhetlige kompetanse som synes å ha betydning for elevene. Det blir derfor viktig å se på lærerrollen som en helhet, ikke som summen av delpraksiser.

(s. 28)

Artikkelen konkluderer med at *inspirasjon kan åpne for nye perspektiv og gi elevene flere valg og muligheter inn i fremtiden. (s. 30)*

Skolen hennes i dag har hun helt andre erfaringer med. Der viser hun til at lærerne er faglig sterke og med engasjement evner å formidle kunnskap, i tillegg til at de er inspirerende og tiltaler både enkeltelever og klassen som helhet. De bruker etter hva jeg forstår flere sider av seg selv, og med en mer helhetlig kompetanse gir de sammenheng. Det virker motiverende.

I Elevundersøkelsen kommer betydningen av at opplæringne må oppfattes som meningsfull fram:

Noen lærere er mer opptatt av å forklare hvordan eleven kan blir bedre i faget enn hvordan vi kan få bruk for det vi lærer. F.eks. hvilke yrker (vg2)

I en artikkel i Aftenposten fra 23. oktober 2013 av Jørgen Svarstad, kan jeg med bakgrunn i en undersøkelse gjort av forsker Eifred Markussen med Nordahls funn i en undersøkelse som omhandler 10000 elever fra 2002 til 2007, se at *sammenhengen når det gjelder manglende motivasjon, tilbaketrekking ved manglende mestring og det å være dårlig forberedt fra grunnskolen er sammenfallende*. Han knytter engasjement og motivasjon sammen og konkluderer med at sosial bakgrunn har mest å si. (s. 7)

Med hensyn til momentet om sosial bakgrunn og de der tilhørende moment. Blant annet det som definerer betydningen av foreldre med høyere utdanning og som videre også er i arbeid- vil jeg dvele ved. Med Innspill, skrevet av rektor Gunnhild Rosnes, fra Utdanning nummer 8 fra 25. april 2014 refererer jeg omkring noe av det hun ironisk uttrykker og skriver under *Pisk eller gulrot? Hva motiverer for læring?* Hun tar etter hva jeg forstår utgangspunkt i fravær og 15% regelen relatert til motivasjon for læring. Med utgangspunkt

i læringslivet utenfor skoleporten, snakkes det om hva som skaper nærvær på en arbeidsplass. Det fokuseres på nærværsfaktorer. Glede, samhold, opplevelse av mestring og arbeidsoppgaver tilpasset talenter og mestringsnivå. Ja, til og med tilpasninger til livsløpet. I læringslivet stilles det også tydelige krav til lederskap, holdninger og innsats. Det forventes mot og evne til å snakke om hva som ligger innenfor og utenfor arbeidskontrakten, til å ta tak i uløste problemer.

(s.40)

Min reaksjon blir som hun senere formidler med hensyn til det før nevnte: Noen arbeider så hardt at de stuper og andre finner minste motstands vei- i leting etter forståelse med hensyn til krav, mål og resultater for å oppnå anerkjennelse. Hun poengterer at *vi er forskjellige og trenger ulike krav og forventninger og ulik grad av oppfølging. Læring blir meningsfullt når det vi lærer kobles til praksis.*

Som der kommer fram i den før nevnte undersøkelsen er det erfaringsmessig praksis i form av arbeid, relatert til sosial bakgrunn som mangler- med hensyn til flertallet av de som faller fra videregående opplæring. Dette blant annet, skriver Øystein Kløvstad Langberg, og det bekrefter også Nav-sjef Joakim Lystad i artikkelen fra Aftenposten 17. mars 2014, under økonomi. *Vi blir alle påvirket av omgivelsene. Hvorvidt de rundt deg er i jobb eller mottar trygd, har høy utdanning eller er rike eller fattige, har betydning.* Konsekvensene av

funksjonsfrisk ungdom som ikke fullfører videregående opplæring, vet vi gjennom forskning ikke har godt av å være uten arbeid. Nav-sjefen forklarer dette på følgende måte:

Du kan se for deg en ungdom som droppet ut av videregående, kanskje fordi fagene er for teoritunge. Han setter seg i kjellerstuen, spiller dataspill og føler at det gode liv virkelig har startet. Etter sju åtte måneder har han gått gjennom alle dataspillene, kameratene har sluttet å komme innom og i hele perioden har foreldrene kommet hjem, kjeftet og vært oppgitte. Så skal vi i Nav hjelpe ham, og vi møter en ungdom som overhodet ikke har tro på seg selv. Selvtilliten er så lav at det kan begynne å nærme seg psykiske problemer.

(s.16)

Måten informanten min oppfatter mål for opplæringen hun får mener hun også er endret, og tar mer i betraktning virkeligheten. Ikke kun gjennom innføring i faglige tradisjoner og teorier, men med mål som for henne gir mening og treffer henne i øyeblikket. Hun oppfatter at hennes medelever også erfarer som henne, og hun liker effekten det gir på faglig utvikling.

Jeg ser sammenhengen mellom hennes erfaringer i så måte, og den interaksjon som tydelig eksisterer mellom henne og særlig en av lærerne hennes. I tillegg til at denne læreren er klar i sitt engasjement, hvilket gjør at hun også vil strekke seg lenger. Nettopp for å tilfredsstille læreren, som for øvrig signaliserer til henne at hun er i stand til å mestre. Hun får tildelt oppgaver, tilrettelagt og tilpasset henne, noe jeg forstår hun ikke har opplevd tidligere.

En artikkel basert på en større undersøkelse bekrefter dette og peker konkret på samhandling og den kraft som ligger i stabile relasjoner.

<http://www.gradnation.org/report/don%E2%80%99t-quit-me>

I Utdanning nummer 7, 4. april 2014 er Hovedsaken, *Tilbake etter dårlig start*. Eleven er opptatt av og sier: *Enkle ting hadde hjulpet mye. Tenk om lærerne kunne kommet med noen godord innimellom og sagt at dette klarte du bra! Eller brukt litt humor*. Det kommer også fram at det er enighet om at *skolen har gode erfaringer med tilpasset opplæring og tett oppfølging av elevene*. (s. 14-17)

Praksis med tilpasset opplæring hvor lærerens læringsstil har fokus på å lære elevene å utvikle forståelse mer enn å konkurrere med medelever for å vise kompetanse på ett område, viser seg å være mer fordelaktig, også med hensyn til motivasjon. Forklaringen er som følger.

All students can expect to succeed if success is defined in terms of developing mastery. In contrast, when success is defined competitively, failure (and therefore a low perception of competence) is guaranteed for some students.

Journal for research in mathematics education, 1998, Volum 29, nummer 4s. 465-489. The Value (and Convergence) of Practices Suggested by Motivation Research and Promoted by Mathematics Education Reformers D. Stipek, L. M. Salomon, K. B. Givvinog E. Kazemi, University of California, Los Angeles, G. Saxe, University of California, Berkeley, V. L. MacGyvers, University of Douthwestern Louisiana. (s.468)

Fra ungdommen. Når skal ungdom få være eksperter på eget liv? Eksklusjon av en generasjon er skrevet av Andrea Sjøvoll, Aftenposten, 4. oktober 2014. Hun formidler ungdommen trenger å bli hørt. Mediene, politikere og andre voksne må snakke med oss heller enn bare om oss, og de må la oss ta ledelsen når det snakkes om vårt liv og våre erfaringer. Hun presiserer vi skal lytte til hva ungdommen har å si, ta på alvor og la de lede debatten om egen hverdag. Men ikke overlat til ungdom å løse problemet helt på egen hånd. (s. 13)

Det finnes altså muligheter.

I Lørenskog har de redusert antall forsentskomminger per dag fra 140 til 20 ved å forvente å kreve at elevene kommer til kontoret og forklarer seg før før de følges tilbake til klassen av noen fra skoleledelsen. Like interessant som at antallet elever som kommer for sent, er kraftig redusert, er skolens utsagn om at tiltaket har gitt dem innsikt i noen sentrale årsaker til at elevene ikke kommer på skolen. De peker på at flere elever sliter med skolevegring, psykiske problemer, motivasjon, høye forventninger, og at de føler de ikke mestrer eller lykkes. Denne innsikten gir skolen et helt annet utgangspunkt for å håndtere elevenes fravær enn enkle forbud eller absolutte grenser. Et annet utbredt tiltak er jevnlig å involvere foreldrene ved å sende enten e-post eller en SMS til foreldrene om elevens fravær, slik at hjemmet får mulighet til å følge opp.

Dette leser jeg av Karl-Eirik Kval i Aftenposten, Debatt om *Skulk er ikke greit!* fra 16. mars 2014. (s. 6)

De midler de i denne kommunen bruker når de bryr seg- har effekt og motiverer elevene til å komme på skolen og møte opp tidsnok. Jeg undres hvorfor ikke denne tilnærmingen er mer utbredt og praktiseres. Når det er noe som viser seg å fungere og fange opp de som faller fra.

8.4 - Lærerens rolle og samarbeid

Jeg hadde i intervjuet spørsmål som omhandlet læreren, og intervjuobjektet mitt fortalte som følger:

I tillegg så har jo læreren mye å si. En god lærer kan skape interesse for et kjedelig tema, gjøre det morsomt. Spannende. Ja, læreren spiller en veldig stor rolle. Hvis læreren er en person som klarer å motivere elevene til å gjøre en bra jobb og gir de en god respons når de gjør noe bra, så vil de jo satse hardt. Det er viktig at læreren gir tilbakemelding til elevene.

I Stortingsmelding nummer 31 om Kvalitet i skolen leser jeg følgende under punkt 1.1 som omhandler *Hva er kvalitet?*:

Samfunnet har gitt grunnopplæringen et omfattende mandat som konkretiseres i formålsparagrafen for grunnopplæringen, den øvrige delen av opplæringsloven og forskriftene, herunder læreplanens generelle del, prinsippene for opplæringen og læreplanene i fag. Kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres.

(s.9)

Med andre ord er dette lærerens oppgave. I tillegg finnes et forslag om nytt formål for opplæringen som legger vekt på at opplæringen skal gi alle kunnskaper, holdninger og verdier som gjør dem i stand til å mestre sitt eget liv og delta i arbeids- og samfunnslivet. (s.8)

Det er skoleeierne som har hovedansvaret for at lærerne får den kompetanseutviklingen de trenger. I forbindelse med innføring av Kunnskapsløftet har imidlertid staten bidratt med midler til å styrke lærernes kompetanse. Midlene har i stor grad blitt brukt til etterutdanning som ikke gir formell kompetanse. (s. 39)

Under punkt 2.4 som omhandler inkludering og mestring er det

et mål at alle elever skal inkluderes i et fellesskap der de trives og ikke blir utsatt for mobbing. Det er videre viktig at skolehverdagen fremmer mestring og fremgang blant elevene. Både elever som sliter i fagene, og faglig sterke elever skal få utfordringer. (s. 20)
Det må kort sagt være viktig å lære, og lærerne må ha tro på at elevene kan lære. (s.28)

Jeg leser om *Lærervurdering- en krevende øvelse*, skrevet av Eyvind Elstad, under Tema i Bedre skole nummer 3, 2014, hvor det kommer fram at Norge er ett av få OECD-land som ikke har nasjonale reguleringer for lærervurdering. Vi har derfor fått anbefalt å inkludere lærervurdering som en av komponentene i det nasjonale systemet for kvalitetsvurdering. Arbeidet er nå igangsatt av en tverrfaglig gruppe, og det er kartlagt at *medvirkning er nødvendig for at lærervurdering skal lykkes*. Hvilket betyr at arbeidet med lærervurdering må ha en lokal forankring, som igjen redegjøres for og *innebærer blant annet at elevens tilbakemelding om lærerens undervisning og elevens eget læringsarbeid vil være sentrale komponenter*. Arbeidet er utført og

Kunnskapssenterets rapport hevder at «problemene ser ut til på oppstå når nasjonale intensjoner skal iverksettes lokalt.» Fire forutsetninger for lærervurdering skal kunne bidra til god kvalitet i skolen: Metodekompetanse, medvirkning, ansvar og tillit, tydelighet og enkelhet samt ansvars plassering, dialog og oppfølging.

(s. 19-24)

Elevrådsleder Silje Lutro skriver i Aftenposten 18. mars 2014 om lærerens rolle og betydning i undervisningen. Artikkelen omhandler at *Fraværsgrense gir mer fravær*. Hun uttaler:

I skolen i dag er det et prinsipp om at læreren bestemmer om den enkelte elev skal få vurdering i et fag, på bakgrunn av hvorvidt det finnes tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Det fører til tett oppfølging og samarbeid mellom elev og lærer, og gir lærerne ansvar og tillit.

(s. 20)

Eleven har, etter hva jeg forstår, på linje med mitt intervjuobjekt, et syn på læreren som er fordelaktig å ha i en lærings situasjon. Videre skriver elevrådslederen:

I tillegg fører det til at lærer og elev sammen kan avtale hva som fungerer best for den enkelte elev- om det er å lære på andre arenaer enn skolen ved enkelte anledninger og bare være til stede i klasserommet tilstrekkelig til at læreren får vurderingsgrunnlag. Alle lærer nemlig ikke best av ensidig klasseromsundervisning!

(s. 20)

Eleven synliggjør at- *Mer enn noen gang trenger skolen entusiastiske, dyktige og faglig sterke lærere. Lærere som brenner av engasjement for jobben sin.* Sitat fra Rett på sak, *Stjerner skal skinne*, skrevet av Ingrid Kjørsvik, tillitsvalgt i lokallag for Utdanningsforbundet. Hun skriver i Utdanning nummer 12, 20. juni 2014. I artikkelen settes det også fokus på lærerrollen og den endring som i den senere tid har vært. (s. 51) Jamfør også Kunnskapsministerens informasjon om dette i brev til meg. Hun kontaktes av lærere som opplever at pålegg fra skolens ledelse binder opp mye tid på skolen til møter og annet arbeid som utfylling av skjema fra ulike etater. Læreren er fortvilet over at hun ikke har tid til å planlegge god undervisning. Hun savner å bruke tiden, direkte knyttet til elevens utvikling.

I Utdanning nummer 11, 6. juni 2014 skriver også barnepsykolog Magne Raundalen om dette i Kronikk hvor han stiller spørsmålet: *Vil noen lese om omsorg i skolen nå?* Han uttaler at den overveldende oppmerksomhet og makt som PISA-testene har fått over hjernene, fra statsrådene og ned til dem som sitter ved skolepultene.

Det er ikke relasjonsbyggingens betydning for læring og motivasjon som måles, det er ikke utviklingen av den grunnleggende sosiale kompetanse for samarbeid, hjelpsomhet og omsorg som mål for den gode skole. Det er ikke forming av viktige karakteregenskaper som amerikanske økonomer har funnet lønnsomme: Selvfølelse, pågangsmot, tro på egne krefter, ambisjoner.

(s. 51)

Han skriver også at kvaliteten i omsorgskjeden skapes av sammenheng og helhet, og at det innebærer og krever åpen og hyppig kommunikasjon. Det må handle om personlige møter.

Min informant påpekte også dette- at hun i relasjon til læreren hadde opplevd lærerens evner som stimulerende i den grad at hun ønsket å lykkes på grunn av læreren, for å glede læreren i samarbeidet med læreren. Jeg opplever at det hun refererer til bekreftes av det som Raundalen

poengterer, og informanten ser resultater av samarbeidet med sin lærer i de prestasjoner hun gjør faglig. Det er målbart, i motsetning til noen av de før nevnte relatert til lærerens gjerning.

Informanten min uttrykte også bekymring i sammenheng med at hun ville få tildelt ny lærer i forbindelse med at læreren hennes skulle i permisjon. Det henleder slik jeg ser det til et visst behov for kontinuitet i samarbeid med læreren. Samtidig var hun inneforstått med at fravær var naturlig, og hun formidlet en viss spenning med forventning om at det var en mulighet for variasjon i opplæringen hennes. Kanskje ville den nye læreren til og med presentere nye måter å lære på. Underforstått var hun ikke fremmed for å følge andre rytmer og tilegne seg lærestoffet på andre måter. Hun forteller også at læreren bestemmer, og hun formidler betydningen av en lærer som tydelig evner å formidle ved å engasjere og å forklare slik at hun forstår hvilke mål som er satt for undervisningen. Det viser at hun ser at det i de overordnede målene er rom for tolkning. Hvordan læreren presenterer målene: Det betegner hun kort som en dyktig lærer. Hun er mindre opptatt av læringsstiler, og jeg tolker det dithen at hun i løpet av sin skolegang har tilegnet seg den måte å lære på som hun foretrekker. Men det utelukker ikke at hun som før nevnt verdsetter at lærere har forskjellige metoder og måter å lære bort kunnskap. Det betegner hun som spennende. Jeg forstår at hun verdsetter at lærerne er tydelige, og at det for hennes del er med på å utvikle et godt samarbeid med lærerne.

NOU 2008:18, Fagopplæring for framtida refererer til *Utfordring*. Et fagbrev eller svennebrev må ha tillit hos mottakerne av de ferdigutdannede lærlingene, det vil si kundene og de virksomhetene som skal nyte godt av de tjenestene, arbeidet de fagutdannede utøver. *En utfordring ved evalueringen av lærlingene er derfor å kombinere hensynene til tillit, gjennomførbarhet, og vurderingsform som prøver en bred kompetanse som gjenspeiler målene i læreplanen.* (s. 28) Dette synliggjør lærerens rolle og betydning for samarbeid- hvor det må være mulig å kunne «selge» eleven, videre. Også etter endt skolegang.

8.5 Læreplanverket for Kunnskapsløftet, skolen med lærerens perspektiv og:

I min samtale med informanten som representerer skolen vil jeg se nærmere på praktisk bruk av Læringsplakaten. Informanten tenker jeg er representativ i kraft av mange år i skoleverket,

med praksis fra skoler hvor informanten har hatt flere roller- både som lærer, sociallærer og rådgiver. Ved hjelp av intensjonene i Læringsplakaten søker jeg å få informasjon, blant annet om informanten sin erfaring med hensyn til sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier med elevmedvirkning. Med eleven i sentrum vil jeg undersøke grad av tilpasset opplæring og likeverdige muligheter i lys av lærerens kompetanse og rolle. Omfang av samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet er av interesse for meg. Momentene belyses gjennom media med eksempler derfra.

8.6 - Utvikling av sosial og kulturell kompetanse

Unge ser ned på yrkesfag. Tre av fire nordmenn undre tretti år mener at bygg og anleggsgfagutdanningen har lav status. Seks av ti mener det samme om elektrofag og helsefag. Det kommer fram at ni av ti ser på bygg- og anleggsyrket som et viktig og samfunnsnyttig yrke. Under Nyheter i Aftenposten 19. september 2014, av Jeanette Sjøberg leser jeg at bruk av billig utenlandsk arbeidskraft, svart arbeid, og et fokus på høyere utdanning er noen av forklaringene de unge gir i ny undersøkelse. I følge Statistisk sentralbyrå vil vi i 2035 mangle opp mot 90.000 fagarbeidere. Administrerende direktør i Byggenæringens Landsforening, Jon Sandnes mener de har et stort ansvar for å «fremsnakke» egen næring. (s. 16)

Regjeringen vil øke forskningsinnsatsen vesentlig og etablere flere verdensledende universitetsmiljøer. Det skal bli bedre hjelp til voksne med lese- og skrivevansker for å styrke arbeidslinjen. Statsminister Erna Solberg foreslår at satsing på læreren skal gjøres til regjeringens hovedprioritet: Lærerens jobb er blant samfunnets aller viktigste. Visjonen er å gjøre yrket så attraktivt at det på sikt tiltrekker seg de aller beste ungdommene.

(s.9)

Nyheter i Aftenposten 19. oktober 2013, Løft for yrkesfagene, LØFTER: Regjeringen vil gjennomføre et løft for yrkesfagene og trappe opp etter- og videreutdanning for lærere. Dette sees i sammenheng med arbeidsledighet og norske arbeidsplassers konkurransekraft og at løftene og kursendringen på flere områder gjøres mer forpliktende ved at de framføres i Stortinget. Hun advarer og refererer til at todelingen i norsk økonomi er en viktig utfordring.

(s.9)

Virkeligheten som presenteres i media er mer svart enn hvit og forteller at det å utvikle sosial og kulturell kompetanse er en sammensatt utfordring som krever innsats på forskjellige plan.

I Innspill i fagbladet Utdanning nummer 8, 25. april 2014 skriver rektor Gunhild Rosnes at hun som skoleleder for en kombinert skole med over 1300 elever, undres over virkelighetsbeskrivelsen som tegnes av ungdommens latskap og manglende motivasjon:

Vi må ikke snevre inn, men utvide våre perspektiver og samarbeide med næringsliv og andre aktører utenfor skolen for å utvikle læringsarenaer. Vårt samfunnsansvar innebærer å se et ungt menneskes særegne talent og mulighet til å mestre, og oppleve sin betydning i fellesskapet. Kjenne at de er til nytte og samtidig bli stilt tydelige krav og forventninger til. Regel om tilstedeværelse er ikke det samme som å stille krav til gode holdninger, sosiale spilleregler, god oppførsel eller å oppdra elevene til å tåle å jobbe hardt for å oppnå mål de har satt seg. Det er klart at ungdommen trenger å bli stilt krav til, hvis ikke bryr vi oss ikke om dem. Likegyldighet er verre enn noe annet. Ungdommen trenger gode og engasjerte pedagoger, som er like glad i elevene som faget sitt. Vi må som voksne rollemodeller, både som lærere og som skoleledere øve på vårt rasjonelle mot for å håndtere ulike dilemmaer som vi står overfor.

(s. 40)

Min informant er en av de før nevnte pedagoger. Hun arbeider ved en skole hvor sosial kompetanse er i sentrum for læring og utvikling. Hun refererte i vår samtale til lærerne som rollemodeller for elevene og betydningen av å finne lederskikkelser blant skolens elever for å øve sosiale ferdigheter. Eksemplene på mål var relatert til grunnleggende elementer. Alle ved skolen øver tidvis på det samme. Periodevis blir målene endret. Da jeg snakket med henne var det fokus på å være en god venn, si hei og å være hjelpsom. Hun kunne også fortelle om trivselsledere og trivselsprogram, organiserte aktiviteter styrt av elevene med hjelp av lærerne. Hun poengterte betydningen av at lærerne som forbilder hadde enighet i kollegiet om forståelsen av felles mål. Hun snakket også om samarbeidet mellom elevrådet, ledergruppen og lærerne, kontaktlærer og elevrådet. Det kom fram at det var hyppige og jevnlig møter mellom de forskjellige nivåene ved skolen- slik at kontakten var god, og at modell-læring bevisst ble brukt i systemet til utvikling av sosial og kulturell kompetanse.

8.7 - Motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning

Elevsamtaler blir benyttet fire ganger i skoleåret, og informanten min forteller også om fagsamtaler som hun mener virker motiverende på elevenes prestasjoner. Informanten forteller:

Vi driver også mye med å framovermeldinger. Istedenfor å fortelle at det er feil og det er feil, så er det hva som kan gjøres bedre vi har vårt fokus på. Vi har fokus på det positive. Hele tiden drifte videre. Hvis man gjør det sånn, ser du noen forskjell? Modell-læring er også en ting vi liker veldig godt, vise hvordan en ting optimalt kan gjøres. Hvordan er et godt svar? Hvordan er en god innledning? Det jobber hele personalet mye med. Vurdering for læring, de skal bli vurdert for å lære noe mer. Ikke nødvendigvis vurdering av læring hvor du bare får en karakter og det er det, men hva du kan gjøre for å bli bedre.

Motiverende og stimulerende læring engasjerer elevene. Dette forklarer hun blir synlig på alle nivå i skolesystemet, med den før nevnte tilnærming. Og flere eksempler bekrefter.

Elevrådet hadde innflytelse i forhold til saker som gjaldt skolen, mens elevene hadde innflytelse i forhold til saker som gjaldt klassen. Med andre ord var medvirkning som utøvende disiplin representert i relasjonene på forskjellige nivå. Med hensyn til årsplan gav hun eksempel på at målene selvfølgelig på forhand var definert og uten mulighet for å bli endret, men at elevene ble hørt og kunne komme med innspill i forhold til for eksempel vurdering: *Er det mulig å gjøre det på en annen måte, ha en annen tilnærming? Går det an å ha en fremføring istedenfor en individuell prøve, eller omvendt?* Hun forklarte at så lenge hun får vurdering der hvor hun har skrevet vurdering så er det det samme for henne hvordan formen blir. *Det er alltid noen som vil ha fremføring, og noen som vil ha prøver, jeg prøver å gjøre det sånn at det blir likt og rettferdig.* Ytterligere en viktig og inkluderende faktor blir med hennes siste eksempel nevnt i den praktiske integreringen av medvirkning.

Det kom også fram at skolen tilbød elevene mulighet for å benytte bibliotek og datarom til en fast tid tre timer per uke. De hadde også da tilgang på vekselvis lærere, studenter og miljøarbeidere. Det kom fram at få benyttet seg av denne muligheten, og hennes forklaring på det var at elevene enten hadde kontroll eller ikke brydde seg, og at det var særlig de sistnevnte elevene hun skulle ønske ville benytte seg av tilbudet. Videre fikk de flinke elevene

mulighet til å følge undervisning ved høyere klassetrinn. *Dette gjør vi for å tilrettelegge på hvert enkelt nivå. Så jeg føler at medvirkning blir tatt alvorlig. Elevene vil ha mer og mer hele tiden, men innen visse grenser mener jeg vi klarer å gi dem veldig bra utfordringer.*

Elevmedvirkning, slik informanten min synes å tolke begrepet, er i samsvar med en artikkel som ser på læring ved hjelp av selvstendinghet med alternative valg for læring eller ved hjelp av lærerkontrollert selvstendighet. Begge tilnærmingene er gyldige i læringsammenheng og ledet av motivasjon for læring med de valg som foreligger. Dersom valgene er reelle medvirker eleven i sin egen læring, og det er i neste omgang mer motiverende. Jeg forstår også her som et eksempel på problemløsning med alternative valg, sett i lys av læringsstrategier og de muligheter som der foreligger. *Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation*, C. Ames, Journal of Educational Psychology, 1992, Vol. 84, nummer 3, s. 261-271. (s. 266)

Jeg fikk med bakgrunn i hennes eksempler forståelse av at mye var tilpasset den enkelte elev, ikke bare gruppevis, men også individuelt. Alle de før nevnte tilnærminger og strategier er aktuelle eksempler og med på å holde elevene aktive: Betydningsfullt når vi leser neste punkt.

Også litt utdanning lønner seg. Noe videregående opplæring er bedre enn ingenting- selv om man ikke står løpet fullt ut. Aftenposten, Debatt av Eifred Markussen, 14. februar 2014. Med bakgrunn i den tidligere nevnte omfattende undersøkelsen han har gjennomført, finner han at blant de med grunnskole som høyeste utdanning så var 66% sysselsatt, men 31% var utenfor arbeidsmarkedet. Blant de med fagbrev var 95% sysselsatt, og 4% var utenfor. Når det tas hensyn til en rekke bakgrunnsforhold, øker sannsynligheten for å være i jobb med økende kompetanse. I tillegg nevnes grunnskolekarakterer, kjønn og foreldrenes utdanning.

Uansett bør videregående opplæring holde på elevene lengst mulig for å gi dem høyest mulig kompetanse, både med sikte på en fremtidig plass i arbeidsmarkedet, men også for å ruste dem som mennesker og samfunnsdeltagere. (s. 4 og 5)

Yrkesfag må styrkes. Mer variert utdanning, uttaler en ungdom under Debatt i Aftenposten, 18. september 2014. Hun refererer på side 14 til at:

Hele tjuefem prosent som faller fra sier at den direkte årsaken til at de slutter er fordi de mangler motivasjon, eller fordi de har faglige vansker. Hvis vi skal ha noe håp om å redusere frafallet, må vi ta i bruk muligheten til å motivere elevene gjennom å tilby et mer fleksibelt

skoleløp, eller ta hele læretiden i bedrift. Den muligheten benyttes dessverre altfor sjelden i dag.

Avslutningsvis påpeker eleven også hvor demotiverende det er å gå to år i utdanning, for å få beskjed om at du må omskolere deg på grunn av manglende lærlingplass.

I NOU 2008:18 leser jeg om: Tiltak for at flere skal gjennomføre videregående opplæring. Det kommer der fram at *den gruppen elever og lærlinger som avbryter videregående opplæring er sammensatt, både når det gjelder motivasjon og læreforutsetninger.* Etter deres oppfatning må dette avspeiles i de tiltakene som foreslås for å redusere antallet som avbryter.

Alle elever og lærlinger skal ha mulighet for å nå lengst mulig ut fra sine læreforutsetninger. Fleksible opplæringsløp som veksler mellom opplæring i bedrift og opplæring i skole, vil kunne motivere noen. Andre vil kunne ha behov for en planlagt kompetanse på lavere nivå. Fagopplæring for framtida. (s. 79)

Rektorene til to av tre norske elever mener det hemmer undervisningen at lærerne må undervise elever med ulike forutsetninger i samme klasse, Nivådeling mener noen er en løsning som vil virke motiverende. I Aftenposten 6. desember 2013 leser jeg under Nyheter av Jørgen Svarstad at noen også mener lærerne krever for lite av elevene. PISA-undersøkelsen blir lagt til grunn for disse uttalelsene. Den har vært bakgrunn for en undersøkelse med påfølgende rapport blant rektorer. *Det ser ut til å være et økende problem i Norge at lærerne har for lave forventninger til elevene. Og at de ikke oppmuntrer dem til å yte maksimalt.* Hvilket igjen hemmer læringen. Tall presenteres, og det konkluderes med at det tyder enten på at problemene har økt, eller at rektorene legger mer vekt på viktigheten av dem i 2013 enn i 2000. Videre ser forskerne *imidlertid disse svarene i sammenheng med et annet funn fra undersøkelsen- at læringen hemmes av at lærere må undervise elever med ulike forutsetninger i samme klasse.* (s. 10) Jeg undrer. Nye tall presenteres, og det fremkommer at *det er en kjent sak at det jobber mange ufaglærte i norsk skole. Men forskerne presiserer at det også kan handle om at rektor mener lærerne ikke behersker faget godt nok.* På spørsmålet: *Krever ikke lærerne nok av elevene?* Svarer Utdanningsforbundets nestleder Steffen Handal:

Det er lærernes forpliktelse å stille krav til alle elever og undervise dem slik at de gis gode muligheter for læring og utvikling ut fra sitt ståsted. Ingen lærer på kommando og læreren

kan ikke kreve læring av elevene sine. Men lærerne skal motivere og ha ambisjoner, slik at elevens indre motivasjon for læring styrkes. Her kan vi alltid bli bedre.

Den videregående skolen bør ha like strenge fraværsregler som grunnskolen og arbeidslivet, mener professor Arnstein Mykletun. Egenmelding gir økt fravær, og professoren foreslår at elevene må levere sykmelding og søke om velferdspermisjon. Dette leser jeg under Nyheter i Aftenposten 16. mars 2014, av Pål Vegard Hagesæter. Han bruker etter min mening et slående argument i den forbindelse: Jeg har aldri hørt elever som går på skolen hver dag og er til stede, før de plutselig dropper helt ut. (s. 7)

Sveriges nye regjering planlegger å innføre obligatorisk videregående skole. Nå ønsker AUF-lederen at Norge skal følge etter, Vil tvinge ungdom til å ta videregående. I Sverige planlegger den nye regjeringen endring, de vil tvinge ungdom til å ta videregående. Hensikten er å få ned frafallet. En elev forteller: Ingen angrer på at de har tatt videregående skole, bare på at de ikke har gjort det. Vår regjering stiller seg annerledes til en slik handtering, det har ikke vært utredet eller vurdert. Utdanningspolitisk talsperson Kristin Vinje uttaler som følger: Jeg tror ikke det vil føre noe godt med seg å tvinge unge mennesker til å gå på skolen mot sin vilje. (s. 16) Dette leser jeg av Jørgen Svarstad i Aftenposten under Nyheter 16. oktober 2014.

I NOU 2008:18, *Fagopplæring for framtida, forslag til tiltak*: For å holde på elevene, uten tvang- motivere til muligheter ved utvikling og bruk av tilpassede strategier og medvirkning.

Utvalget foreslår at Norge fortsetter å delta i internasjonale undersøkelser og i arbeid med utvikling av internasjonale indikatorer, standarder og målemetoder.

Utvalget foreslår at myndighetene videreutvikler samarbeidet med partene i arbeidslivet og andre berørte organisasjoner med sikte på å få best mulig gjennomslag internasjonalt for norske synspunkter i spørsmål som gjelder fag- og yrkesopplæringen.

Utvalget foreslår at det etableres tilskuddsordninger for hospitering for elever, lærlinger, lærere og instruktører slik at flere får delta, og at hospiteringen kan skje også i land utenfor EU. Ordningene bør omfatte lærlinger som vil hospitere i en utenlandsk enhet i den lærebedriften de har kontrakt med.

(s. 116)

Elevmedvirkning er gunstig og motiverende, også i et systemperspektiv. Det er fordelaktig at vi med overbevisning tilpasser og anvender mulige strategier, og i praksis ser og benytter elevens medvirkende rolle.

8.8 - Lærerenes rolle og samarbeid

Høsten 2014 ble det i Oslo innført en standard for samarbeid mellom skole og hjem. Leder for Oslo kommunale foreldreutvalg, Bonafede, har stor tro på at det kan bidra til å avklare forventninger. Aftenposten Nyheter, *Foreldre mener skolen ikke hører på dem*, Jørgen Svarstad. Det kommer også fram i en analyse av Ipsos MMI har gjort for Foreldreutvalget i grunnskolen (FUG) om hvordan foreldrene møter skolen- at 28% av foreldrene får tilstrekkelig informasjon om deres eget barns skolegang av læreren. 31% blir hørt i spørsmål som gjelder deres barns skolegang og læring. 43% får konkrete råd om hvordan de kan støtte opp om sitt barns skolegang. En forelder med tidligere tillitsverv i skolen uttrykker at hun har arbeidet med fem ulike rektorer, og alltid fått tilsendt informasjon, høringsutkast og blitt invitert med på møter. Dette ønsker hun å fortelle fordi 52% av foreldre som har hatt tillitsverv i skolen og ble spurt om de følte at de ble hørt, svarte at de mente de hadde liten innflytelse. Nestleder Steffen Handal i Utdanningsforbundet sier generelt:

Jeg tror norske lærere strekker seg langt for å gi informasjon om hva som foregår på skolen og hvordan elevene står faglig og sosialt. Samtidig tror jeg foreldre har et veldig stort behov for å få vite så mye som mulig om sitt barn. Det finnes selvfølgelig en grense for hvor mye lærerne klarer å informere. Jeg er ikke sikker på om vi noen gang klarer å møte foreldrenes behov fullt ut. Dersom lærerne skal bruke mer tid på å informere, vil det gå på bekostning av noe annet, eller det må komme nye ressurser til skolen.

(s. 15)

Dette er noe som også kommer til uttrykk med informant min. Hun er åpen på at lærerne gjerne skulle bruke mer tid enn de gjør på samarbeid, fordi de anser det av stor betydning for å kunne opprettholde gode resultater. Hun er ærlig på at læreren er det viktigste reskapet. Og at den tydelige læreren- som vet, viser vei og vil: Kan komme så langt han bare vil. For å bruke hennes ord: *Der hvor læreren er mer usikker og litt utydelig- så ser vi på de klassene at de og blir veldig vinglete: Det er skremmende hvilken makt læreren har!* I løpet av samtalen

kommer det og fram at det er de lærerne som er klar i sin rolledefinerings som behersker kunsten å samarbeide, og de samarbeider mer. De er også mer «på lag.»

Jeg har tidligere vært inne på begrepet *kollektiv kultur*. Skaalvik og Skaalvik skriver utdypende i *Bedre Skole*, nummer 3, 2014 om Skolen som arbeidsplass s.10-15, om effekten av et felles sett av mål og verdier. *Disse målene og verdiene utgjør rammer for lærernes autonomi, fremmer lærernes følelse av tilhørighet til skolen, letter samarbeidet mellom lærerne og reduserer konflikter*. Følgene av dette fremmer og formes gjennom drøfting og argumentasjon, og utvikles gjennom at lærerne tas med. (s 14)

Inntrykket forsterkes når jeg leser: *Flere rektorer gir tilbakemelding på læreres arbeid, Norske rektorer har blitt bedre til å gi lærerne tilbakemeldinger*. Fra 2008 og fram til 2013 er økningen fra 66% til 78%, og vurderingen rektorene gjør er i forhold til klasseromsobservasjoner, elevresultater og tilbakemeldinger fra elever og foreldre. Det kommer og fram at lærerne som får konkrete vurderinger og tilbakemeldinger som har betydning for undervisningen, er mer tilfreds. Tilbakemeldingene fører blant annet også til endret undervisningspraksis og vurderingspraksis. *Bedre Skole*, nummer 3, 2014, (s.4)

Ledelse handler blant annet om makt, påvirkning, interesser, verdier og konflikthåndtering. (s. 70) Dette skriver Per Tronsmo om Ledelse i skolen, Nye holdninger gir resultater, *Bedre Skole*, nummer 3, side 69-75. I samme artikkel refereres det til norsk ledelsesmodell, og hvordan det er kort maktdistanse, det vil si kort avstand mellom leder og medarbeider, illustrert i en flat pyramide, samt en svært feminin kultur. Kritikken med hensyn til vår ledelsesmodell kan være at den blir utfordrende når makt må brukes. I min samtale med informanten fikk jeg ikke inntrykk av at dette var et problem, tvert imot var hun tilfreds og neste moment vil illustrere.

Dialog- er etter hva hun forteller, tydelig forventet av skolens ledelse. De følgende eksemplene hun gir, bekrefter dette. Foreledremøter fordrer å i forkant møte klassekontaktene for å få nærmere informasjon om hva foreldrene i klassen er opptatt av. Utviklingssamtaler fordrer grundig informasjon med oppdatert dokumentasjon om faglig ståsted for eleven. Denne tilnærmingen og måten å handtere samarbeidet mellom skole og hjem skaper trygghet. Den støtter opp om betydningen av tidlig intervensjon og forebygging i «fredstid.» Hun sier:

Jo mer informasjon vi sender ut, det tryggere blir foreldre og det mer støtter de oss. Da er det også veldig viktig å gjøre dette mens alt er all right. Ofte så begynner man med disse telefonene når ting har gått på trynet. Da er det for sent.

Deres kultur er tydelig og bunner i en positiv tilnærming, og med det positive syn hjelper de hverandre. Samlet ønsker alle det beste for eleven. Det er med på å skape glede i arbeidet.

Gleden innebærer en spesiell kunnskap som bidrar til at læreren kan handle klokt og være lydhør i klasseromssituasjoner. Dersom et menneske ikke står fritt til å ta inn og ta del i det emosjonelle, vil det være viktige aspekter ved tilværelsen som ikke vil bli erfart.

Tore Brøyn skriver i *Bedre Skole*, nummer 3, 2014 om *Læreres arbeidsglede*, basert på en doktoravhandling som kobler arbeidsglede til lærerens emosjonelle beredskap. Resultatene synliggjør betydningen av å ha en fungerende og meningsfull interaksjon mellom lærere og elever. (s. 16-17) Det er ikke nevnt, men jeg antar det gir utslag i de relasjoner læreren har.

Det før nevnte forhold i tillegg til *Opplæringslovens §10-2 som trådte i kraft 1. januar 2014 og innførte krav om at undervisningpersonale skal ha relevant kompetanse i de fag de skal undervise i*, medvirker til å fremme læreren og de som er i relasjon til til æreren. Utdanning nummer 16. 3. oktober 2014, *Lov og rett*, med *Krav om relevant undervisningskompetanse*, av Ellen A. Goderham, advokat. (s. 55)

Med egne ord, Erna Solberg i *Dagens Næringsliv*, 4. oktober 2014, Debatt, (s.3) *Ingenting betyr mer for elevenes læring enn gode lærere. Derfor gjennomfører regjeringen et lærerløft slik at elevene skal lære enda mer. Lærerløft gir kunnskapsløft*, leser jeg med fete typer. Jeg leser også: *En av de viktigste oppgavene i skolen er å redusere frafallet i videregående skole.* Statsministeren skriver at *Læreren er sjefen i klasserommet, men de har ikke ansvaret alene. Det er et lagarbeid å utvikle kunnskapsskolen.* Hun bekrefter: *Vi tar dette ansvaret.* Hun forventer også at lederne på skolene, fylkene og kommunene følger opp. *Det er et lagarbeid å spille lærerne gode. Og spiller vi lærerne gode, vil de spille opp elevenes læring og kunnskap.*

Med hensyn til Kunnskapsministerens brev og informasjon om det pågående prosjekt som omhandler dokumentasjon og rapportering, fikk jeg vite at hun ikke hadde kjennskap til nevnte prosjekt. Men hun presiserte at skolen til enhver tid var opptatt av kartlegging, og at de

benyttet kartleggingsverktøy med plattformer som over tid kunne dokumentere rapportering. Dette ledet inn på at dette var et omfattende arbeid, og mye av lærernes tid gikk med på å registrere i de ønskede nasjonale vurderingssystem. I tillegg er også den kommune hun arbeider for- av skolene med egne rapporteringer med hensyn til elevens utvikling. Hun meddelte at det til tider var utfordrende å formidle hensikt med den omfattende registreringen. Hun var overbevist om at læreren like fullt, nå som før, kunne redegjøre for hvem av elevene som kunne hva- og at en som lærer ikke hadde behov for å dokumentere det gjentatte ganger.

Jeg er helt overbevist om at vi må ha kartleggingsverktøy, og at vi må ha plattformer hvor vi se hvilken vei det går. Men, når vi har seks ulike kartlegginger som vi må føre inn, så kan det bli litt mye. Eleven orker ikke å forholde seg til det. De føler at kartleggingen ikke er noe som gjelder dem. Jeg tror at mange elever tror at kartleggingen gjøres for læreren- og ikke for dem selv.

Jeg skjønnte ut fra det hun sa at elevene til tider ikke oppfattet at registreringen var noe som omhandlet og angikk dem. Jeg antar det er fordi mange av lærerne er gått lei og ikke ser hensikt og eller formål med det omfang som er, og muligens underbevisst formidler videre. Jeg oppfattet under vår samtale at dette var hennes inntrykk, og at det med det ble mer arbeid. Hun forklarte at det i større grad enn tidligere var med på å synliggjøre og peke ut over tid, hvem av lærerne som mestret sin oppgave. Dette kan sannsynligvis sees i sammenheng med den uvilje som kommer fram i den før nevnte artikkel om lærervurdering og lokal forankring, hvor «*problemene ser ut til på oppstå når nasjonale intensjoner skal iverksettes lokalt.*»

Konkret merket elevene i undervisningen at lærerne ikke fikk tilstrekkelig tid til planlegging og forberedelse. Noe evalueringsmøter ved skolen avdekket. Det kom også fram at skolen gjennomførte individuelt tilpassede ferdighetsprøver, noe jeg tolket dithen at skolen hadde flere tilnærminger til medvirkning og individuelt tilpasset undervisning.

Jeg fikk i min samtale med skolens representant forståelse av at lærerens rolle ble verdsatt, og at og samarbeid ble brukt til å formidle og styrke de forskjellige aktørene i skolesystemet.

9 Noen betraktninger

9.1 Min framstilling

De senere års utvikling med fokus på frafallet i videregående opplæring, både i relasjon til den innvirkning med de følger det har på enkeltindividet og samfunnet for øvrig- har gjort at tema er stadig aktuelt å belyse.

Det ble for meg nærliggende å undersøke de faktorer jeg mente jeg har mest innflytelse på, for på den måten å se delene, mer i sin helhet. Jeg har derfor et innledende fokus på eleven og de metoder jeg har lært om og praktisert i eget virke. Jeg presenterer flere alternative metoder, fordi jeg oppfatter det er påkrevd i forhold til den variasjon vi har i vår Enhetsskole.

Metodene forklares som middel i prosesser med eleven og elevens hjelpere, og vi har med det som mål å motivere og skape endring slik at elevene blir i skolen og fullfører sin opplæring.

Det kan være en svakhet i min framstilling at samtlige metoder mer eller mindre har samme grunnsyn og tilnærming, men det forsøker jeg igjen å korrigere ved å presentere andre elementer som jeg oppfatter vil være utfyllende og medvirkende for å nå målet. Mine påfølgende elementer er derfor fenomen representert i form av strategier og mekanismer som ytterligere kan være med på å styrke relasjonen i forhold til den enkelte elev. Elevene er en sammensatt gruppe, og som enkeltindivid forskjellige. Samtlige av de element jeg beskriver innehar en positiv tilnærming for å øke effekten av tiltakene, og de er etter mitt skjønn et overordnet kriterium for å lykkes. Disse fenomenene er på linje med de før nevnte metoder også praktisert og erfart som skapende og funksjonelle elementer i relasjonen/ opplæring med eleven.

For bredere å belyse de momentene jeg fokuserer på vil jeg i sammenheng med dette benytte aktuelle artikler fra media over tid. Artikkene gir informasjon med synspunkter fra forskjellige personer. Slik jeg oppfatter det er den innsikten de gir, med på å synliggjøre det bildet jeg har dannet meg, og bekrefte de tendenser jeg får informasjon om gjennom mine få informanter.

Ved hjelp av informantene mine- mitt intervju med eleven og samtalen med representanten for skolen, ble mine antakelser med hensyn til i hvilket omfang motivasjon er virksomt- styrket. Elevundersøkelsen 2015 motiverer videre. Eleven som var min informant poengterte

det, og i samtalen med skolens representant ble lærerens rolle i denne sammenheng bekreftet. Det er viktig umiddelbart å skape en relasjon som gjør det mulig å motivere. Det er når eleven og læreren samarbeider godt at kunnskap formidles på en slik måte at utvikling blir motiverende for eleven gjennom mestring. Grad av elevens mulighet til å medvirke gir også, som min informant uttrykker, bedre læringsutbytte.

Jevnlig oppdateres vi i media om skolehverdagen og tiltak som vurderes og iverksettes for eleven. Jeg vil med artiklene fra den senere tid, forsøke å illustrere bilder av dette. Her med den hensikt å synliggjøre det fokus som deler av samfunnet med sin helhet har på eleven og elevens situasjon.

9.2 Det enkle prinsipp

Et av de enkleste momentene jeg underveis har oppdaget som går direkte på eleven og er rimelig enkelt å gjøre noe med, og som jeg i tillegg oppfatter at informanten min hadde vært rammet og berørt av, er prinsippet om «retten til livslang læring.» *Unge i alderen 21 til 25 havner på utsiden av denne rettigheten. Det betyr i praksis at de må vente opptil fire år før de kan ta opp igjen videregående.* Fagbladet 8/2015, side 11 til 13 av Vegard Velle, *Var skoletaper ble karakterjeger.* Der siteres også i artikkelen for å illustrere motsetningsforholdet mellom tanke og praksis, fra Kunnskapsdepartementet:

Livslang læring er en viktig prinsippsak i norsk utdanningspolitikk. Målet er at alle skal ha mulighet for å tilegne seg ny kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet. Livslang læring bidrar til å øke den enkeltes livskvalitet, og gir større verdiskapning og fleksibilitet i arbeidslivet.

Knut A. Nygaard har en artikkel i samme blad med tittel *Den evige student*, side 14 og 15 som refererer til egen arbeidsgiver, *de ser nytten og verdien i at ansatte tar utdanning.* Artikkelen refererer til og konkluderer med en Fafo-rapport som jeg i et avsnitt her under også siterer mer fra: *Det viser seg imidlertid at liten kjennskap til regelverket fører til at rettighetsoppholdet trolig har liten avskrekkende effekt.* Da er det flott at regelen som åpenbart har vært med på å utestenge elever som ønsker å gjennomføre videregående opplæring- nå er på vei ut.

En kronikk i Aftenposten 22. juni 2015, side 10 og 11 av forsker Erika Braanen Sterri, Fafo, student ved Universitetet i Bergen, Silje Andresen, forsker, Fafo, Kaja Reegård, Fafo og forskningsleder Jon Rogstad, Fafo, *Inkludert og ekskludert* bekrefter mitt standpunkt og refererer til hvilke grupperinger, hvilket ikke er få, det gjelder. De avslutter kronikken med:

Vår studie viser at vi har utdanningssystemer med ekskluderende effekter, til tross for inkluderende ideologi. Et opphold i retten har trolig lite motiverende effekt for ungdommer som vurderer om de skal fullføre eller ikke. Det avgjørende er å forhindre at motiverte unge voksne blir værende i en situasjon utenfor utdanningssystemet, som oppleves som permanent midlertidig.

Rett til utdanning uten opphold, Unge som dropper ut av videregående skal slippe å vente til de er 25 år for å få en ny sjanse hvis kunnskapsministeren får det som han vil. Aktuelt fra Fagbladet 10/2015, tekst av Vegard Velle, side 6. Til våren legger kunnskapsministeren fram en melding om livslang læring og utenforskap. I den forbindelse foreslår han å endre opplæringsloven slik at retten til videregående opplæring får en direkte overgang mellom ungsom og voksen. Det er bra: Fordi utdanning er viktig.

9.3 Frafallet, noen blant flere årsaker

I en artikkel i fagbladet Utdanning nummer 17, 18. oktober 2013, side 46-49 leser jeg om *Frafall og kvalitet i yrkesutdanningen*, en Kronikk skrevet av Hilde Hiim, professor ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus. Halvparten av elevene velger yrkesutdanning, og halvparten av de nevnte elevene fullfører etter fem år.

Gjennomgående viser det seg fortsatt, selv etter Kunnskapsløftet, at der finnes store utfordringer i utdanningens innhold og struktur. Også i forhold til å styrke faglig relevans med erfaringsbasert læring og begrepsutvikling. Dette er særlig relatert til manglende sammenheng mellom de forskjellige aktørene i det nettverk som elevene er omkranset av. Spesifikt i forhold til yrkesfag: *Elever gir uttrykk for at det er liten interesse på skolen for hva de gjør i praksis, og for at det ikke er sammenheng mellom de to læringsarenaene.* (s. 48) Kontinuitet synes også å være fraværende i programfagene. Målformuleringene blir for generelle ettersom de skal være relevante for alle de ulike yrkene, og de tolkes også forskjellig fra lærer til lærer. Elevene erfarer dette i form av svært ulik utdanningspraksis. Dette er noe jeg fikk synspunkter

på, også fra informanten min. Hun påpekte store forskjeller ved de to skolene hvor hun hadde fulgt sin opplæring.

På den annen side er det også et meldt behov for fokus tidligere i studieløpet.

Kunnskapsdepartementet *peker blant annet på manglende kunnskaper og ferdigheter fra grunnskolen, og at elevene velger feil utdanningsprogram.* (s. 21) Finansavisen 13. oktober 2013, *En kvart million skoletapere, Økende analfabetisme.* Noen etterlyser i denne sammenheng også at barnehagen må innlemmes, og de påpeker at det fortsatt mangler i Læreplanverket.

Den siste delen av denne uttalelsen, om at elevene velger feil, mener jeg er noe misvisende. Med bakgrunn i at jeg har kjennskap til at mange elever faktisk ikke har reelle valg. Derav også min tilnærming med endring av fokus for undersøkelse og intervjuobjekt: Med et behov for i større grad å se eleven som del av et system. Elever som ønsker et studieløp, men får innfridd noe annet enn det de primært ønsker og vil gjøre, er mange- og jeg ønsker å vise til to tenkte elever:

Mitt første eksempel er eleven som på første prioritet fører opp et studieløp som tilsier at han skal bli bilmekaniker. Men ved studiestart viser det seg at eleven må ta til takke med den studie plass som samsvarer med hans tredje alternativ, hvor han med andre ord «velger» og i framtiden skal bli helsefagarbeider. Følgene det gir for han, fordi han som utgangspunkt har karakterer som ikke er gode nok for å komme inn på førstevalget, er ikke motiverende. Det bør da ikke være overraskende om han underveis i skoleåret finner ut og kommer til at dette med helsefag ikke er noe for han.

Erfaringsvis finnes her mange alternative løsninger med forskjellig utgang. Et annet eksempel kan være eleven som har gått to år på skole for å bli elektriker, men må omskolere seg fordi han ikke får lærlingeplass.

Årsakene er gjerne sammensatte og kan ligge i ulike faser, gjerne tidligere i oppveksten og i overganger mellom ulike skoletrinn. Dette faller ofte sammen med lav motivasjon og manglete engasjement for læring. Dette er ifølge NOVA-forsker Sabine Wollscheid.

<http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-fracfall>

For å redusere frafallet i videregående opplæring kreves helhetlig og systematisk arbeid. Jobben starter - som utdanningsløpet - i barnehagen.

Tidlig intervensjon blir derfor hensiktsmessig. Jeg tenker hele løpet kan sees under ett, med smidige overganger fra en arena til neste.

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>

Karriereveiledere blir nå mer brukt i grunnskolen. Studiet tilsvarer et halvt års studium på full tid. Omfang og behov for kvalifiserte karriereveiledere synes med andre ord å øke.

Overordnet er individuell tid til den enkelte elev en viktig faktor.

<https://dl.dropboxusercontent.com/s/5xi8kd2mxv44yez/The%20Forgotten%20Half.pdf?dl=0>

Side 47.

9.4 Prosjektene

Derav har vi blant annet bakgrunnen for prosjekt «Ny Giv» som systematisk har koordinert og fått oversikt over alle mellom 15 og 21 år som ikke går i videregående skole. Prosjektet om intensivering av grunnleggende lesing, skriving og regning for elevene med svakest faglig nivå i 10. trinn er gjennomført ved flere skoler. Med kartlegging om deltagelse, organisering og opplevelse skal prosjektet med rapporter være avsluttet, og tiltak er iverksatt for å endre grunnleggende kunnskap.

Frafall i videregående opplæring har over flere år vært plassert høyt på sentrale utdanningsmyndigheters agenda. Tiltakene har oftest vært utformet som universelle satsinger og rettet mot elevene som gruppe. Der finnes for eksempel arbeidslivsfag som alternativ til annet fremmedspråk og valgfag på ungdomstrinnet. Det som synes å være nytt er oppmerksomhet på elever som strever med å prestere i teoretiske fag, men selve innrammingen er universell:

Alle skal oppleve mestring og motivasjon. Overgangsprosjektet skiller seg fra nevnte satsinger ved at tiltaket er rettet mot de svakest presterende elevene. Side 8

Målgruppen er ytterligere beskrevet av departementet som elever som av ulike grunner er lite motivert for opplæring og har svake grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning.

Side 7

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2012/evaluering-ny-giv.html?id=708841 Se under Rapport 3- 42/ 2012, side 7 og 8.

Jeg oppfatter at dette er bra fordi det setter perspektiv på situasjonen, samtidig som alt blir satt i system. Og det før nevnte prosjekt leder videre til et annet prosjekt. Denne gang på et annet nivå. Det skjer etter at det av en utnevnt gruppe, er redegjort for og påpekt mangler ved prosjektet. I praksis arter det seg som følger:

Yrkesfaglærerne var en lærergruppe som tidligere kunnskapsminister Hernes ønsket å sette fokus på. Mange fagfolk underviser fortsatt uten godkjent pedagogisk kompetanse. Det å knytte sammen praksis og teori er utfordrende, og ikke enkelt å gjennomføre. Følgene sannsynliggjøres med neste avsnitt som konkret redegjør omkring forholdet:

Yrkesfaglærerne glemt av regjeringen, Hovedsaken i Utdanning, Yrkesfaglærere, side 14-17. Styrende organer har bevissthet om dette. Det bekreftes i forskning som er gjort og formidlet i en rapport bestilt av Kunnskapsdepartementet. Likevel står der ingenting i *Lærerløftet* om yrkesfaglærerne. Overraskende nok har verken Kunnskapsministeren eller politisk ledelse anledning til å kommentere da Utdanning kontaktet dem for intervju om tema. Men avdelingsdirektør Ann Helen Elgsæther i opplæringsavdelingen svarer mer generelt: *Vi vil særlig jobbe mot tre mål: Tettere samarbeid mellom skole og næringsliv, mer fleksible løp i fag- og yrkesopplæringen og bedre realitet og relevans i opplæringen.* Innrømmelser er indirekte gjort, og det gjenstår på sikt å se med hvilket fokus og hvordan overgangene handteres.

«Fyr» er et samarbeidsprosjekt om fellesfag, yrkesretting og relevans- og som nevnt en videreføring av prosjekt «Ny Giv.»

<http://nygiviakershusskolen.squarespace.com/yrkesretting-fyr/>

De før nevnte prosjekt, blant flere- har også en pris. *Driftsutgifter per elev i videregående skole 115.000 kroner for almennfag og 141.000 kroner for yrkesfag i 2012.* Disse tallene leser jeg i Finansavisen 13. oktober 2013, *En kvart million skoletapere* (s. 20) Min presisering her

er at ingen av de før nevnte omkringliggende kostnader- altså utgifter i sammenheng med prosjekt av forskjellig art for å kartlegge situasjonen og de tiltak som iverksettes: De er ikke med i de oppgitte kostnadene for utgifter.

I tillegg vet vi at problemet ikke nødvendigvis kan eller bare skal måles i penger: Og *om ti år mangler Norge rundt 38.000 lærere*. Aktuelt om Rekruttering i Utdanning, nummer 18, 31. oktober 2014. *Det viser de nyeste tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB)*. (s.6) Samme tema ser jeg omhandlet noe senere i utdanningsnytt.no, publisert 06.10.2015, og da er antallet justert til ikke å bli så høyt som tidligere antatt og beregnet. *SSB: Lærerbehovet mindre enn antatt*. Kunnskapsministeren fastslår- *gledelig*. Også her gjenstår det å se hva fremtiden bringer.

Tallet over må også sees i tillegg til og i sammenheng med de før nevnte «lærere» som underviser uten pedagogisk kompetanse. Lærermangel kan bli et problem i fremtiden.

Videre finnes det en pågående diskusjon om inntaksnivå ved lærerinstitutioner, og at det per i dag er for lavt og derfor må heves til en høyere karakter. Nåværende kunnskapsminister har sterkt fokus på matematikk, og han ønsker et inntakskrav med 4 av 6, spesifikt i matematikk. Begrunnelsen er at det på flere måter vil være med på å heve nivået blant lærerne. Sammenhengen mellom teori og praksis er ikke nødvendigvis sammenfallende med nivå.

Jeg tenker på og vil eksempelvis trekke fram Fransk skolesystem hvor alle kommer inn ved høyere studier første år. De får da mulighet til å vise at de kan. I Norsk skolesystem vil det for mange studenter ikke bli mulig å vise at de kan mestre studiet, på tross av at de har gjennomført og fått bestått karakter, når kravet heves ytterligere. Kanskje går vi muligens med denne holdningen til nivå for opptak ved inntak, gå glipp av eksellente pedagoger?

I tillegg er det også under vurdering hvor mange vekttall en lærer skal ha for å kunne undervise i spesifikke fag. Det kan bety at en lærer som har undervist matematikk i småskolen i tjue år, muligens ikke lenger er kvalifisert fordi han kun har ti vekttall og som følge av endringen i praksis mangler tjue.

Jeg oppfatter momentene medvirker til at manglene vil bli ytterligere omfattende. Ideer og tanker fra samfunnstopper, med den hensikt å endre tilstanden omkring videregående opplæring, følger. Slik jeg ser det er disse tankene og ideene med på å underbygge mitt forgående, heller pessimistiske, spørsmål. Jeg oppfatter ikke disse tilnærmingene som konstruktive og tror neppe de er med på å få flere elever gjennom videregående opplæring.

Vi vet i tillegg at så mange som 9000 elever står igjen uten læreplass i 2015. *Regjeringen greier ikke å innfri ambisjonen om 20% flere lærlinger i 2015.* Dette kan være en medvirkende årsak til at regjeringen nå som følge legger fram et lovforslag hvor *bedrifter som ikke har læreplasser kommer til å bli utelukket fra en rekke kontrakter med det offentlige.* NRK tekst-TV fredag 22. januar 2016.

Flere land enn Norge har utfordringer med å få elevene gjennom videregående opplæring. Vi er defor del av et EU-prosjekt, *Recipe* som tar for seg å finne ut hva som hindrer frafall i skolen. Under Aktuelt i Utdanning nummer 6, 20. mars 2015, side 32 og 33, skriver Lise-Marte Vikse Kallåk: *Skolesystemene er ganske like, men elevene faller ut av forskjellige årsaker. Vårt frafall ligger gjerne i demotiverte elever: Uansett hva vi gjør, blir vi fanget opp.* Det kommer videre fram at de vet at tett voksenkontakt og en praktisk, variert og relevant skolehverdag har effekt, men de har ikke tall for det. Derfor er blant annet Karmøy kommune med og deltar, fordi de ønsker å gå mer systematisk til verks og skaffe seg dokumentasjon på det de vet fungerer, ved å intervju tidligere elever, lærere og foreldre. *En mer praktisk tilnærming i teoretiske fag er oppskriften for å hindre frafall. Samtidig som kontakten mellom grunnskole og videregående skole styrkes for å få en god overgang.* (s.32) Dette uttrykker to av deltakerne som har deltatt i prosjektet i to år. Det kommer også fram at elevene som deltar *har fått større tro på seg selv og at de er mer motivert for videre skole.*

I en artikkel leser jeg *I Irland fullfører ni av ti elever*, Aftenposten Nyheter, fredag 21. august 2015, side 10, av Hanne Mellingsæter og Jørgen Svarstad. *Norge er blant de dårligste av OECD-landene i å få ungdommer til å fullføre skolen.* Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling har tall som viser dette. Her er det også kjent at de i Irland har gitt ekstra hjelp til elever som sliter, de er blitt organisert i mindre grupper hvor elevene har et utvalg av programmer og fag som kan passe. Skolene er tildelt ressurser til flere lærere og de har fått hjelp til planlegging utenfra. De har også organiserte fritidsaktiviteter. Det kommer fram at skolene ser på «hele mennesket» hvilket medfører at elevene føler større tilhørighet til skolen sin. De vet altså hva som konkret skal til, og de gjør det for å bedre situasjonen til sine elever. Derfor lykkes de også med å få ned tallet på frafall av elever. Det på tross av at landet i tillegg har hatt store økonomiske utfordringer å handtere.

I Norge har vi nå en kommune i regi av Arbeids- og velferdsdirektoratet og Utdanningsdirektoratet som sørger for at elever blir *fanget opp og hanket inn i forsøket med*

Nav-veiledere i videregående skole og sluset tilbake til skolebenken. Fagbladet, nummer 2, 2016, side 50 til 53, Dropper ut av Nav og inn i skolen.

9.5 Utsagn fra «toppene» i samfunnet

Utsagnene fra toppene i vårt samfunn er eksempler på og synliggjør hvor forskjellig de eksisterende oppfatninger omkring problemet er. De før nevnte og følgende rammebetingelsene vil selv alene også skape utfordringer. Løsningsalternativene er slik jeg ser det ikke sammenfallende i de utsagn og ideer som fremmes. Og det kommer ikke fra noen hold, entydig fram hvordan det konstruktivt skal kunne la seg gjøre å løse problemet i praksis. Utsagnene jeg ønsker å referere til er som følger:

NHO-direktør *Vil forebygge frafall med prestasjonslønn*, Utdanning nummer 2, 24. januar 2014. (s. 9) Det skisseres ikke hvordan det er tenkt løst, men jeg forestiller meg at det er en utfordring som ikke helt uten videre rettferdig lar seg løse. I tillegg strider det i mot vårt grunnprinsipp om enhet og alt det som der hører med. Visjoner er bra, men det er vanskelig å se og forstå hvordan det er tenkt gjennomført i praksis. Jeg vil tro at det også er bakgrunn for beslutningen om å utelate ideen når jeg leser i Aftenposten 20. oktober 2015, under Nyheter side 5, *Fjerner obligatoriske Osloprøver at Prestasjonslønn for lærere innføres ikke*. Neste utsagn om møte med drømmelærere vil jeg kategorisere på samme måte, mens det påfølgende krav til lærerne understreker at situasjonen vanskelig kan bli bedre med de rammer som er i sikte- på tross av at det er målet.

Statsminister Erna Solberg mener at flere elever må få møte sin drømmelærer. Ønsker flere drømmelærere, Utdanning nummer 2, 24. januar 2014. *Vi vil gjerne åpne flere utdanningsveier. Opplæring på arbeidsplassen er en slik vei*, sier hun. (s. 8 og 9)

9.6 Utdanningsløpet, noe identisk for elev og lærer

Krav til lærere. Utdannede grunnskolelærere har frem til i år hatt lov til å undervise i alle fag. Det var regler for hva slags kompetanse de må ha for å bli ansatt som lærer, men ikke for

hvilke fag du kan undervisei når du først har foten innenfor. Fra nyttår kom de derimot flere nye krav til nyutdannede. Blant annet må norsk- og matematikklærere på barnetrinnet ha minst 30 relevante studiepoeng i disse fagene for å undervise. På ungdomstrinnet må lærere ha minst 60 studiepoeng i norsk, matematikk og engelsk for å undervise i disse, og 30 i de fleste andre.

Dette leser jeg i Aftenposten 24. september 2014, *Må vite, To av ti norske mattelærere har ingen studiepoeng i matematikk, Så mye utdanning har lærerne.* (s. 24)

De før nevnte forhold presiseres ytterligere med følgende refleksjon. *Regjeringen + Lærerløftet + lærerutdanningene = ?* leser jeg i Utdanning nummer 18, 31. oktober 2014 av Torunn Herfindal, høgskolelektor og fylkesstyremedlem Utdanningsforbundet. Hun redegjør for de formelle endringer og reformer som har vært i Lærerutdanningsinstitusjonene, og at flere kommer som en følge av de strukturelle endringer vedrørende kompetanse i undervisningen. Det kommer fram at planene til regjeringen medfører at rammene i systemet er truet, og det skriver hun får konsekvenser for hele systemet fordi hun ser alle delene i sammenheng, under ett. Hun avslutter med:

Regjeringen ønsker at framtidens kart over høyere utdanning skal se annerledes ut enn i dag. Det medfører nok en reform som vil tappe institusjonene for både tid, krefter og ressurser i lang tid framover. Lærerutdanningene blir derimot pålagt oppgaver som vi ikke er rigget til å håndtere. Det kan vanskelig kalles et løft. Regjeringen snakker om utdanningskvalitet og robusthet. Den må vise at den tar dette på alvor også når det gjelder lærerutdanningen. Oppfordringen til regjeringen får være at det er lov både å skifte mening, retning og tempo. (s. 39)

Flere tenker det samme og uttrykker det med andre aktuelle eksempler, representativt på et høyere nivå. *Frafallsproblematikken*, Det er vanskelig å stadfeste konkret. *En rektors betraktninger* av rektor Tormod Korpås, i Utdanning nummer 17, 18. oktober 2013. Han skriver om omfattende plan og utviklingsarbeid på lokalt nivå. I tillegg samarbeides det og mellom kommuner og fylkeskommuner.

I det som måtte være igjen av ledig tid og frie ressurser, gjennomføres det også selvinitierte prosjekter på den enkelte videregående skole. Summen av alle disse tiltakene har da også en effekt, og noen fylkeskommuner og skoler kan også vise til forbedrede resultater i frafall og

fravær. Få tør imidlertid peke ut hvilke tiltak som virker etter målet og hvilke som er feilslått. Slik sett ville skolene hatt godt av om det ble utviklet en bedre evalueringskultur også på politisk nivå, og ikke bare i klasserommene.

Oppsummert: Politikerne bør redusere omfanget av enkelttreddende tiltak og heller arbeide for å finansiere en skolesektor som motiverer de dyktigste blant oss til å bli (og forbli!) lærere. (s. 36-38)

Under *Profesjoners makt og avmakt*, en ytterligere profesjonalisering av lærerrollen kan være et tveegget sverd, en kronikk av Tom Colbjørnsen i Dagens Næringsliv, 3. august 2015, side 3:

Lærerutdannelsen må være tilstrekkelig lang og enhetlig til å utruste studentene med felles verdier og faglige standarder. Kjerneverdier og yrkesstandarder må fast og være felles, slik at utøverne kan utvikle sterk identitet med yrket, og læres opp til å være stolte av fagets samfunnsoppdrag. Det må settes grenser mot uhemmet faglig mangfold.

Der presiseres likevel at et visst mangfold likevel er nødvendig for å trene studentene. Særsomt blant annet for å øve i selvstendig refleksjon, og ikke minst gi muligheter for spesialisering. *En ytterligere profesjonalisering av lærerrollen kan gi lærerne økt status, høyere lønn, økt kompetanse, innflytelse på praktiseringen av eget fag, og redusert statlig detaljstyring.* Avslutningsvis reflekteres det over mangfoldet i skolen og betydningen av å ha et mangfold.

Hvor balansen skal gå er en kunst å vite- og en større kunst å utøve. Med den hensikt å motivere elev som lærer i deres relasjon for å oppnå ønsket situasjon.

9.7 Produktivitet

Også Kunnskapsdepartementet er med på *Produktivitetskommisjonen* og deres utredning som har hatt som mandat å *vurdere produktivitetsutviklingen i Norge og se på årsaker til at veksten har vært svakere de senere årene.* Dagens Næringsliv 21. februar 2015, side 16 og 17, *Anklages for mattehysteri. Om skolene mente kommisjonen at de er utsatt for mye detaljstyring som hindrer dem i å gjøre en god jobb.*

Andre faktorer som lav lønn blant lærere trekkes også fram, i tillegg til at de peker på områder

hvor myndighetene bør iverksette tiltak eller justere politikken for å oppnå ønsket produktivitet. Dette resulterer i at Kunnskapsministeren svarer på kritikken med å forklare at en ikke kan skifte fokus til enhver tid, og at en nå jobber for et realfagsløft. Men at det ikke er bare det skolen arbeider med, og at ressursene brukes fornuftig. Han påpeker og sier at matematikk er faget med størst utfordringer. *Vi har svakest resultater, som ligger bak frafallet senere i utdanningsløpet.*

Med bakgrunn i de før nevnte faktorer kan jeg forstå at opplæringssituasjonen oppleves som uklar og utrygg fordi prinsippene er mange og absolutt ikke entydige. Alle mener vi noe om videregående opplæring. Kunnskapsbehov i forhold til fag og praksis er sprikende, og elevene framhever at det å ha klare mål og ideer er viktig for motivasjon. Det er entydig. Jeg vil anta at de opplevelser elevene har i opplæringen, er særlig utslagsgivende i forhold til yrkeskompetanse og grunnkompetanse, men også i forhold til studieforbereende fag. Jamfør også den informasjon informantene mine gav meg om dette. Opplysningene bekrefter, og jeg nevner at mine informanter har gitt meg verdifull informasjon omkring forhold som omhandler frafall og motivasjon for skolegang. De har kommet med innspill og egne refleksjoner i forhold til betydningen av mulighet for medvirkning, og hjelp til å foreta valg som bidrar til mestring og fullføring av videregående opplæring. Deres informasjon om veien videre oppfatter jeg er sammenfallende med neste innblikk.

Hva må ut i fremtidens skole? Aftenposten, Innsikt, Utdanning 3. september 2014 av Liv Berit Tessem. Det kommer i artikkelen fram at Norsk skole har vært gjennom mange læreplaner fra den første Normalplanen i 1939. –*Men det er første gang noen ser historisk på fagene og læreplanens innhold og hvordan den er organisert i forhold til de raske teknologiske endringene som skjer,* sier professor Sten Ludvigsen ved UiO. Han har ledet arbeidet som har utredet hva norske elever trenger å lære for å møte de krav som samfunn og arbeidsliv vil gi de unge i nærmeste framtid. *Dette trengs i fremtiden:* Grunnleggende kompetanse som går på fag og digitale verktøy. Deretter listes metakompetanse, og først ut der er *kommunikasjon og samarbeid*. Som nummer tre av fire lister han *kritisk tenkning og problemløsning* og deretter kognisjon- det å lære å lære er nummer fire. *Livskompetanse* består av fire elementer. Personlig og sosialt etisk ansvar, kulturell bevissthet, liv og karriere og avslutningsvis borgerskap, lokalt og globalt. (s. 16-17) Utfordringene i fremtiden er fortsatt mange, og han presiserer betydningen av å beherske *de grunnleggende ferdighetene*

knyttet til hver fag slik at de blir i stand til å lære nytt og bygge videre på sin kompetanse på tvers av fagene.

I den vedlagte lenken leser jeg også at en av fem av de som velger studiespesialisering, studieforbereidende- faller fra når de skal fullføre de tre påfølgende år med høyere studier. Det synes derfor å bekrefte min antakelse om at de bare har utsatt problemet. Og problematikken har forplantet seg videre, også på høyere studier.

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/advarer-mot-aa-velge-allmennfag-paa-autopilot/a/23299448/>

Jeg vil tro at det er årsaken til og bakgrunnen for at nav har satt igang ordningen *studie med støtte*, slik at det på linje med videregående opplæring, lar seg gjøre å ta videre høyere studier. Forutsetningen for å lykkes er også her med hjelp, og det blir mulig med hjelp fra nav.

Sammenfallende for de elever/ studenter dette gjelder, er at situasjonen oppleves som lite meningsfullt og uten sammenheng, noe som ikke er motiverende. I artikkelen om *Frafall og kvalitiet i yrkesutdanningen* avslutter professoren blant annet med: *I Norge ønsker vi likeverdige muligheter til utdanning for alle elever.* (s. 49)

Det skal være vårt grunnprinsipp i Norsk skole og utdanning. Min oppsummering er med noen videre utfordringer. Jeg ser et behov for nye og mer konkret, entydig og forpliktende læreplaner. Uten det vide rom for tolkning som vi har i dag. Det utløser og gjør det nødvendig med endring. Nok en gang. Det er også noe av innblikket i min tilnærming, med bakgrunn og tyngde på de moment jeg tenker omhandler eleven- *med eleven*. Med det tror jeg vi sannsynligvis i større grad vil kunne mestre og bedre kontrollere frafallet i videregående opplæring. Det er motiverende og igjen med på å lykkes med oppgaven: Å få flere elever til å fullføre videregående opplæring. Det antar jeg er mulig - med elevmedvirkning.

9.8 Brevet fra kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen

Det før nevnte prosjektet som blant annet omhandler mer tid til elevene er nå avsluttet. Av svarbrevet fra Departementet datert 12.10.2015, se e-brev under vedlegg, leser jeg at som et

resultat av de tilbakemeldinger de har fått fra skolene- så er mye av rapporteringskravene blitt forenklet for å få mer tid med elevene. De har også kartlagt at mye av «tidstyvene» faktisk ligger lokalt- hos den enkelte skole. Det er med andre ord skoleeierne som selv gir seg mer arbeid med rapportering og registrering. Bakgrunnen for det sees i sammenheng med samfunnsutviklingen og blant annet skolenes behov for å dokumentere, når foresatte av forskjellige årsaker saksøker skolene.

Jeg er glad for å lese at de har valgt å ignorere skolenes ønske om å gjøre Elevundersøkelsen frivillig. Bakgrunnen for min glede er de forklaringer elevene selv gir på det resultat Elevundersøkelsen 2015 bringer. Medvirkning er ønsket. Det sies at det lar seg vanskelig stadfeste hvorvidt dette vil virke motiverende på elevene slik at de i større grad gjennomfører videregående opplæring. Men departementet har med de resultater de har fått med KS henvendt seg til skolen og bedt om at skoleeierne foretar *en kritisk gjennomgang av sin egen praksis knyttet til dokumentasjon og rapportering*. Dette skal oppsummeres senere. Det blir spennende å se hva dette da leder videre til.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf

Dersom jeg skal foregripe dette håper og tenker jeg at resultatet leder videre til et paradigmeskifte hvor fokus i større grad er på eleven og forskning knyttet til moment som umiddelbart er i tilknytning til «alt» omkring eleven. Som en gjesteforeleser på Blindern så lettfattelig godt presenterte det:

The importance of research, Three relationships between research and teacher education:

*Research **in** teacher education*

*Research **on** teacher education*

*Research **about** (or around) teacher education*

Relatert til lærerrollen og undervisning pekte foreleseren på fire lærertyper:

The effective teacher- skills, content, performative measurement

The reflective teacher- skills, content, knowledge about learners, values, purposes

The enquiring teacher- systematic enquiry into all of the above; research and evaluation methods and techniques

The transformative teacher- critical enquiry, looking beyond the classroom, social context,

moral and ethical, alliances ('stance ')

Menter, 2011; Menter et al, 2010

Dette summerer han og presenterer behovet for- og i framtiden med betydningen av fem moment: Forskning, barns opplevelse og utvikling, undervisning, lærerutdanning og kommunikasjon. Disse momentene trenger vi for å være i stand til å møte globalisering, multikulturelle utfordringer og migrasjon, det teknologiske (inkludert den raske utviklingen av sosiale media), omgivelsene og ulikheter generelt.

Inspirert av forelesning ved UiO, Auditorium 2, Helga Eng, 6. november 2015- Professor Ian Menter, Oxford University, *What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know?*

Ludvigsen-utvalget ser som før nevnt også på *Hvordan ser fremtidens skole ut? Fremtidens skole. Lærer elever i dagens skole det de vil trenge i framtiden? Lære å lære.*

https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/06/Ludvigsen_spread_web.pdf

Når ni tidligere Kunnskpsministre fra 1990 og fram til i dag er blitt spurt om bakgrunnen for at de ikke har klart å få ned frafallet i videregående skole- så svarer de med forskjellig fokus.

For eksempel forteller Kristin Halvorsen om at storsatsingen «Ny Giv» *overraskende ikke raskere førte til fremgang.* Hun sier videre at de endelige resultatene foreligger om et år. Det blir spennende å se, hva det vi får vite om et år - leder videre til.

Gudmund Hernes sier at man ikke har fått ned tallene på frafall: *Fordi det som var forutsatt ikke ble gjennomført.* Han refererer til, *men i praksis er lite skjedd.* Tallene bekrefter dette.

Kristin Clemet er nå usikker på om alle trenger å fullføre videregående skole. Hun er den som i sin tid startet «Kunnskapsløftet.» Aftenposten Nyheter, *Derfor har vi ikke klart å få ned frafallet,* 16. august 2015, side 8 og 9.

Frafallet i videregående skole er et vedvarende problem. Situasjonen er noe bedret.

Utfordringen med å møte eleven og motivere til å skape et godt læringsmiljø er stadig aktuell.

Etter jeg ble ferdig utdannet lærer har det i flere omganger blitt laget nye læreplaner.

Læreplanene har satt fokus på skolegang og gitt elevene som gruppe nye muligheter.

Uttrykket «Mer tid til eleven» tolkes vidt forskjellig.

Jeg tenker større fokus, mer direkte på relasjonen elev og lærer, hvor eleven i større grad er med og medvirker på sin egen opplæring. Konkret mener jeg det vil medføre at flere lykkes med oppgaven. Det profiterer systemet, med *alle* aktører i sin helhet på.

Et stort antall samlede empiriske studier så langt som tjefem år tilbake i tid- om hva det er i oppveksten til eleven som forbygger frafall og leder til fullføring av videregående opplæring, resulterer i en rapport. *The Building Blocks of a GradNation: Assets for Keeping Young People in School, Center for Promise, America's Promise Alliance.*

Rapporten viser til Urie Bronfenbrenner sine bioøkologiske nivå som har fokus på individets holdninger og tro, familie, jevnaldrende, skole og fellesskap.

Og betydningen av samspillet mellom de forskjellige nivåene: Ytterst med makro-, Ekso-, Meso- og Mikrosystem som har påvirkning på eleven gjennom tiden- og skaper en ramme for samarbeid og utvikling på et samlet og holistisk sett.

<http://www.americaspromise.org/resource/building-blocks-gradnation>

I min undersøkelse, erfarte jeg tidlig i prosessen at eleven ikke har så stor innflytelse på sin opplæringssituasjon som jeg antok. Dette førte til at tilnærmingen i min undersøkelse underveis ble endret: Til å i større grad enn på forhand tenkt, å se sammenhengen i et individ-systemperspektiv, med oppmerksomhet på sammen med eleven å skape endring. Ved hjelp av positive kriterier, i aksjon mot målet, og med det som middel lykkes i oppgaven med å gjennomføre videregående opplæring. Jeg tenker det også her er veien å gå: Når nærvær er middelet og målet om fullføring i videregående opplæring skal nåes.

Litteraturliste

- Akershus fylkeskommune. Ny GIV i Akershuskolen. Hentet fra <http://nygiviakershuskolen.squarespace.com/yrkesretting-fyr/>. Lest april 2016.
- America's Promise Alliance. Building Blocks of a GradNation. Hentet fra <http://www.americaspromise.org/resource/building-blocks-gradnation>. Lest april 2016.
- Ames, Carole. (1992, september). Class Room Goals. Structures and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, nummer 3, s. 261-271.
- Amundsen, Bård. (2015, 14. april). Derfor lykkes noen skoler, Samarbeid, struktur og tydelige lærere. Det er fellestrekk på gode skoler. Hentet fra <http://forskning.no/2015/03/derfor-lykkes-noen-skoler>. Lest januar 2016
- Anbudsnett (2015, 09. mars). Videreutdanning i karriereveiledning. Hentet fra <https://anbudsnett.mercell.com/49650594/1-ude-2015---videreutdanning-i-karriereveiledning.aspx>. Lesedato: April 2015.
- Andresen, Silje., Reegård, Kaja., Rogstad, Jon. & Steri, Erika Braanen. (2015, 22. juni). Inkludert og ekskludert. *Aftenposten*, s. 10-11.
- Arnesen, A. & Sørli, M. A. (2010, oktober). Forebygging i skolen; Gap mellom kunnskap og handling. Hentet fra <http://forebygging.no/Artikler/2011-2008/Forebygging-i-skolen-Gap-mellom-kunnskap-og-handling/>. Lest januar 2016.
- Askheim, Ole Petter & Starrin, Bengt. (2007). Empowerment i teori og praksis. Hentet fra <http://mestring.no/?s=empowerment&submit=Search>. Lest mars 2016.
- Askheim, Ole Petter. (2003). *Fra normalisering til empowerment*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Bellfield et al. (2015, februar (revised)). The Economic Value of Social and Emotional Learning. Rapport hentet fra <http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2015/02/SEL-Revised.pdf>. Lest Oktober 2015.

Borge, Anne Inger Helme. (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Borud, Heidi & Hagesæther, Pål Vegard. (2014, 20. mars). Røe Isaksen vil innføre fraværstak for elevene. *Aftenposten*, s. 7.

Bryk, A. S., Gomez, L.M., Grunow, A. & Lemahieu P.G. (2016). Learning to Improve, How America's Schools Can Get Better at Getting Better. Hentet fra <http://hepg.org/home/issues/harvard-educational-review-volume-85-number-4/herbooknote/learning-to-improve>. Lest januar 2016.

Brøyn, Tore. (2014). Læreres arbeidsglede. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 16-17.

Christensen, Per. (2013, 19. oktober). Erna Solberg lover løft for yrkesfagene. *Aftenposten*, s. 9.

Colbjørnsen, Tom. (2015, 3. august). Profesjoners makt og avmakt, En ytterligere profesjonalisering av lærerrollen kan være et tveegget sverd. *Dagens Næringsliv*, s. 3.

Coley R. J., Goodman, M. J. & Sands, A. M. (2016). America's Skills Challenge: Millennials and the Future. Hentet fra <http://www.ets.org/s/research/30079/overview.html>. Lest januar 2015.

Creagh, Peter. (2010). Helping Concepts and Skills. Eclectic & Integrationist Approaches to Counselling. Hentet fra <https://www.scribd.com/doc/36644300/EGANMODEL-Eclectic-Integration-in-Counselling>. Lest januar 2016

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo, Universitetsforlaget.

Davis, H. (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo: Ad Notam.

Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. (1996). *L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Det kongelige kirke-, utdannings-, og forskningsdepartement. (2006, august). *LK06, Kunnskapsløftet*.

- Dunn, R., Griggs, S. A., Holmberg, J.B. & Guldahl, T. (2004). *Læringsstiler*, side 22. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dyb, Halvard. (2010, 26. august). Tidlig innsats gir mindre frafall. Hentet fra <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-frafall>. Lest april 2015.
- Egan, Gerrard. (2002). *The Skilled Helper. A Problem – Management and Opportunity – Development Approach to Helping*. Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Eilertsen, Kjell Erik. (2013, 12. oktober). En kvart million skoletapere, Økende alfabetisme. *Finansavisen*, s. 21.
- Elder, I. & Tveit, A. (2014, 14. november). Kvantesperanget – en modell for mestring og medvirkning i skolen. *Utdanning*, nr. 19, s. 48-51.
- Elevundersøkelsen 2015. Vg1, Vg2 og Vg3.
- Elstad, Eyvind. (2014). Lærervurdering – en krenkende øvelse. *Bedre skole*, nr. 3, 19-24.
- Eriksen, E. M. (2008, del 3). Bortvalg, frafall eller utstøting? *Spesialpedagogikk*, s 35-41.
- Ertesvåg, Frank., Hansen, Frode. & Johnsen, Alf Bjarne. (2014, 22. september). Advarer mot å velge allmennfag på autopilot. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/advarer-mot-aa-velge-allmennfag-paa-autopilot/a/23299448/>. Lest april 2016.
- Fagerhøy, Emilie. (2014, 20. mars). Røe Isaksen vil innføre fraværstak for elevene. *Aftenposten*, s. 6.
- Finstad, Hanne S. (18. april 2015.). La de unge sove litt lenger. *Dagens Næringsliv*, s. 28.
- Fjørtoft, Tore. (2014, 14. november). Skolelederen må skape en utviklingskultur der lærere kan diskutere undervisningen, lære av hverandre og egne erfaringer. *Utdanning*, nr. 19, s. 57.
- Forsberg, Ellen Marie. (2015). Metoder for etisk vurdering . Hentet fra https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiske-perspektiver/Metoder-og-metodeutvikling-for-etisk-vurdering/#_Toc224995520. Lest februar 2016

Fuglehaug, W. (2008, 4. november). Får ikke vite hvordan de kan bli bedre, elevene skal få individuell vurdering, tilbakemeldinger gir bedre læring. *Aftenposten*, side 4-5.

Givin, K. B., Kazemi, E., MacGyvers, V. L., Salomon, L. M. & Stipek, D. (1998). The Value (and Convergence) of Practices Suggested by Motivation Research and Promoted by Mathematics Education Reformers. *Journal for research in mathematics education*, volum 29, nummer 4, s. 465-489.

Goderham, Ellen A. (2014, 3. oktober). Lov og rett, Krav om relevant undervisningskompetanse. *Utdanning*, nr. 16, s. 55.

GradNation. (2015, 16. september). Don't Quit on Me, What Young People Who Left School Say About Power of Relationships. Hentet fra <http://www.gradnation.org/report/don't-quit-me>. Lest april 2016.

Guldahl, T. & Holmberg, J. B. (2003). *Læringsstiler. Grunnbok i Dunn og Dunns læringsmodell*. Oslo: Universitetsforlaget

Hagesæther, Pål Vegard. (2014, 16. mars). Frihet gir økt fravær i skolen. *Aftenposten*, s. 7.

Hasås, Torgny. (2015). Regjeringen vil ha flere yrkesfaglærere, mangelene på yrkesfaglærere gjør at regjeringen leger 20 millioner kroner på bordet i tillegg til en ny strategi for rekruttering. *Fagbladet*, nr. 10, s. 29.

Haugstad, Odd. (2014, 19. september). Kvalitetsbegrepet i norsk skole. *Utdanning*, nr. 15, s. 46.

Headden, Susan & McKay, Sarah. (2015, juli). Motivation Matters: How New Research Can Help Teachers Boost Student Engagement. Hentet fra http://cdn.carnegiefoundation.org/wp-content/uploads/2015/07/Motivation_Matters_July-2015.pdf. Lest februar 2016

Hegna, Kristin. (2013, 13. september). Generasjon prestasjon. *VG*, s. 17-26.

Helsedirektoratet. Empowerment. Hentet fra <http://forebygging.no/Ordbok/A-E/Empowerment/>. Lest mars 2016.

Henriksen, Ann-Mari. (2015, 5. juni). Videregående skole trenger elevenes foreldre. *Utdanning*, nr. 11, s. 20-21.

Herfindal, Torunn. (2014, 31. oktober). Regjeringen + Lærerløftet + lærerutdanningene = ?. *Utdanning*, nr. 18, s. 39.

Hiim, Hilde. (2013, 18. oktober). Frafall og kvalitet i yrkesutdanningen. *Utdanning*, nr. 17, s. 49.

Holmberg, J. B. & Skogen, K. (2002). *Elevtilpasset opplæring. En innovasjonstilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/06/Ludvigsen_spread_web.pdf.

Lest april 2016.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/rapport_endelig.pdf.

Lest januar 2016.

Imsen, Gunn. (1990). *Elevens verden*. Oslo: Tano.

Isaksen, Torbjørn Røe. (2014, 8. oktober). E-brev med vedlegg. Effektiv tidsbruk i skolen.

Isaksen, Torbjørn Røe. (2015, 15. oktober). For store forskjeller i skolen. Kronikk i *Aftenposten*, s. 12-13.

Isaksen, Torbjørn Røe. (2015, 26. februar). Kunnskapsbasert Lærerløft. *Utdanning*, nr. 4, s. 42.

Iversen, R, K. (2008, 28. oktober). Ingeniørstudenter får krisetelefon, nå opprettes en døgnbemannet krisetelefon for å hindre at stadig flere ingeniørstudenter gir seg underveis. *Aftenposten*, s. 4.

Jelstad, Jørgen. (2014, 24. januar). Vil forebygge frafall med prestasjonslønn. *Utdanning*, nr. 2, s. 9.

Jelstad, Jørgen. & Oliv, Kari. (2016, 1. april). 6 av 10 får ikke oppfølging. *Utdanning*, nr. 6, s. 7.

Johannesen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2005). *Rådgivning, tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Jordell, Karl Øyvind. (2014, 14. november). Læremangelen er så stor at det er meningsløst å innføre et generelt krav om minst karakteren 4 i matematikk for alle. *Utdanning*, nr. 19, s. 47.

Kallåk, Lise-Marte Vikse. (2015, 20. mars). Kunsten å hindre frafall. *Utdanning*, nr. 6, s. 32-33.

Karkov, R. (2011, 8. august). Lærerens autoret har endret seg, Når elever erter og utfordrer lærere tester de lærerens autoritet Hentet fra. <http://forskning.no/pedagogiske-fag/2011/08/laererens-autorit-et-har-endret-seg>. Lest februar 2016

Kirke- og undervisnings-departementet. (1974). *M74, Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.

Kjørsvik, Ingrid. (2014, 20. juni). Stjerner skal skinne. *Utdanning*, nr. 12, s. 51.

Knudsen, E. & Meling, C. (2015, 6. oktober). E-post. Sluttrapport om bedre tidsbruk i skolen. Kunnskapsdepartementet.

Korpås, Tormod. (2013, 18. oktober). En rektors betraktninger. *Utdanning*, nr. 17, s. 36-38.

Krane, Vibeke. (5. juni 2015). Fra elevbakgrunn til lærer-relasjoner. *Utdanning*, nr 11, s. 22-23.

Kunnskapsdepartementet. (2006, 30. august). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*.

Kunnskapsdepartementet. (2008, juni). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31 2007-2008). Oslo: Departementets servicesenter. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fagopplæring for framtida* (NOU 2008: 18). Oslo: Departementenes servicesenter informasjonsforvaltning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2008/200806239/nou_2008_18_fagopplaering_for_framtida.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2012, 30. november). *Evaluering av intensivopplæringen i Ny GIV*. Rapport 3-42/2012, s.7-8. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kval, Karl-Eirik. (2014, 26. mars). Skulk er ikke greit. *Aftenposten*, s. 6.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for Grunnskolen, M87*. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Langberg, Øystein Kløvberg. (2014, 17. mars). Man kan overhodet ikke velge å få uføretrygd. *Aftenposten*, s. 16.
- Langseth, Kristine Grue. (2014). Slutt å si til ungene at de er unike. *Aftenposten*, s. 6.
- Lassen, Liv Margrethe. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Aschehoug.
- Leder. (2008, 29. oktober). Motivererte studenter. *Aftenposten Aften*, side 2.
- Lied, Ragnhild. (2014, 14. november). Lærerløftet treng en breiare plattform. *Utdanning*, nr. 19, s. 56.
- Lohne, Lone. (2015, 21. februar). Anklages for mattehysteri. *Dagens Næringsliv*, s. 16-17.
- Lutro, Silje. (2014, 18. mars). Fraværsgrense gir mer fravær. *Aftenposten*, s. 20.
- Lutro, Silje. (2014, 18. september). Yrkesfag må styrkes. Mer variert utdanning. *Aftenposten*, s. 14.
- Marcussen, Eifred. (2014, 14. februar). Også litt utdanning lønner seg. Noe videregående opplæring er bedre enn ingenting – selv om man ikke står løpet fullt ut. *Aftenposten*, s. 4-5.
- Markussen, Eifred. (18. august 2015). 3 av 10 har ikke fullført og bestått videregående opplæring etter 5 år. Her er de viktigste grunnene til at de ikke klarer å komme gjennom skolen. *Aftenposten*, s. 2.
- Medlingsæter, Hanne. & Svarstad, Jørgen. (2015, 16. august). Derfor har vi ikke klart å få ned frafallet. *Afteposten*, s. 8-9.
- Mellingsæter, Hanne. & Svarstad, Jørgen. (2015, 20. oktober) Fjerner obligatoriske Oslo-prøver og prestasjonslønn for lærere innføre ikke. *Aftenposten*, s. 5.
- Mellingsæter, Hanne & Svarstad, Jørgen. (2015, 17. august). Jeg er snart 28 år, men føler ikke at jeg er noe. *Aftenposten*, s. 8.

Mellingsæter, Hanne & Svarstad, Jørgen. (2015, 20. august). Her lykkes de best med å få ned frafallet. *Aftenposten Innenriks*, s. 4-5.

Mellingsæter, Hanne. & Svarstad, Jørgen. (2015, 21. august). I Irland fullfører 9 av 10 elever. *Aftenposten*, s. 10.

Minde, Gunn-Tove & Mæhle, Silje. (2015, 3. august). Skolen bør lære av Inkluderende Arbeidsliv, Utdanning, En sykmeldt arbeidstager får ikke merkelappen jobbvegrer. *Aftenposten*, s. 10.

NRK tekst-TV. (2016, 22. januar). Regjeringen greier ikke å innfri ambisjonen om 20% flere lærlinger i 2015.

NTB. (2008, 5.november). Vil gi lærerne mer lærertid. *Aftenposten Aften*, side 10.

Nygaard, Knut A. (2015). Den evige student. *Fagbladet*, nr. 8, s. 14-15.

Nygård, R. (1993). *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Nærbøe, Thore Johan. (2015). Ønsker flere yrkesgrupper inn i skole og barnehage. Hentet fra <http://barnehage.no/politikk/2015/09/onsker-flere-yrkesgrupper-inn-i-skole-og-barnehage/>. Lest oktober 2015

OECD. (2014). Kompetanse og ferdigheter 2015, Unge, ferdigheter og arbeidsmuligheter. Hentet fra http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/oecd-skills-outlook-2015/summary/norwegian_f1dc1d60-no#page1. Lest november 2015.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Paragraf 1-2. Verkemorådet for lova.

Pedersen, Torry. (21. juni 2015). Nødvendig innstramning for elever. *VG, VG-mener*, 21. juni 2015, s. 2.

Pless, Mette. (2015). Motivasjon er ikke noe elevene har – den blir skapt i skolen. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 8.

Primary Goals. (2015). Humanistic Psychology, Person-Centered Psychotherapy (Rogers). Hentet fra <http://primarygoals.com/teams/models/rogers/> Lest april 2016.

Professor Menter, Ian, Oxford University. (2015, 6. november). *What is a teacher in the 21st century and what does a 21st century teacher need to know?* [Powerpoint-presentasjon]. UIO, Auditorium 2, Helga Eng.

Raundalen, Magne. (2014, 6. juni). Vil noen lese om omsorg i skolen nå?. *Utdanning*, nr. 11, s. 48-51.

Redigert av Trond Ålvik i samarbeid med Nils Mæhle. (1988). *M87, en brukerveiledning* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ropeid, Kirsten. (2014, 4. april). Tilbake etter dårlig start. *Utdanning*, nr. 7, s. 14-17.

Rosnes, Gunhild. (2014, 25. april). Pisk eller gulrot? Hva motiverer for læring? *Utdanning*, nr. 8, s. 40.

Rutter, M. (2000). *Resilience reconsidered. Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications*. I J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (red.), *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ruud, Marianne. (2015, 14. november). Tolærersystem ønsket. *Utdanning*, nr 19, politikk, s. 8.

Ruud, Marianne. (2014, 14. november). Hussein startet leksehjelp. Fra 4 til 60 på to år. *Utdanning*, nr. 19, s. 24.

Ruud, Marianne. (2014, 24. januar). Statsminister Erna Solberg mener at flere elever må få møte sin drømmelærer. *Utdanning*, nr. 2, s. 8-9.

Sidsel Hjelme (2014, august). For mange dropper ut av helsefaglig. *Fagbladet*, 8, side 1.

Sjøberg, Jeanette. (2014, 19. september). Unge ser ned på yrkesfag. 3 av 4 nordmenn under 30 år mener at bygg- og anleggs-fagutdanningen har lav status. *Aftenposten*, s. 16.

Sjøvoll, Andrea. (2014, 4. oktober). Fra ungdommen. Når skal ungdom få være eksperter på eget liv? Eksklusjon av en generasjon. *Aftenposten*, s. 13.

Skartveit, H. (2014, 22. september). Det tause opprøret – Skole og utdanning - Et skjult ungdomsopprør er i gang i Norge. Dessverre er det ikke de voksne som angripes. *VG*. Hentet fra http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2991

Skogstrøm, Lene. (2013, 23. oktober) Vekket og kjørt til skolen av læreren hele skoleåret. *Aftenposten*, s. 6-7.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: Tano Aschehoug.

Skaalvik, Einar M. & Skaalvik, Sidsel. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, nr. 3, s. 10-15.

Solberg, Erna. (2014, 4. oktober). Ingenting betyr mer for elevens læring enn gode lærere. *Dagens Næringsliv*, s. 3.

Statisk sentralbyrå. (2014, 22. august). Kort og godt, Statistikk, Flere elever fullfører videregående. *Utdanning*, s 18.

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2014, 31. oktober). Om 10 år mangler Norge rundt 38 tusen lærere. *Utdanning*, nr. 18, s. 6.

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2015, 6. oktober). Lærerbehovet mindre enn antatt. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2015/oktober/ssb-larerbehovet-mindre-enn-antatt/>. Lest april 2016.

Stornes, Tor. (2012). Prestasjon og mestring – om motivasjon og læring i grunnskolen. *Bedre skole* nr. 4, s. 79-83. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_4_2012/5504-BS-4-12-web_stornes.pdf. Lest februar 2016

Strandkleiv, O. I. (2003). Lykke. Hentet fra <http://www.elevsiden.no/psykiskhelse/1098313624>. Lest januar 2016.

Svarstad, Jørgen. (17. november 2014). 6 av 10 ungdomsskolelærere i Norge sier de har problemer med å motivere umotiverte elever. Norge på bunnivå i internasjonal undersøkelse. *Aftenposten*, s. 8, nyheter.

Svarstad, Jørgen. (2013, 12. desember). Alarmerende forskjeller i videregående. *Aftenposten*, s. 7.

Svarstad, Jørgen. (2013, 23. oktober). Sosial bakgrunn har mest og si. *Aftenposten*, s. 7.

Svarstad, Jørgen. (2013, 6. desember). Rektorene til 2 av 3 norske elever mener det hemer undervisningen at lærerne må undervise elever med ulike forutsetninger i samme klasse, Mener lærerne krever for lite av elevene. *Aftenposten*, s. 10.

Svarstad, Jørgen. (2014, 16. oktober). Sveriges nye regjering planlegger å innføre obligatorisk videregående skole. Nå ønsker AUF lederen at Norge skal følge etter, vil tvinge ungdom til å ta videregående. *Aftenposten*, s. 16.

Svarstad, Jørgen. (2014, 24. september). Må vite, 2 av 10 norske mattelærere har ingen studiepoeng i matematikk, Så mye utdanning har lærerne. *Aftenposten*, s. 24.

Svarstad, Jørgen. (2014, 29. oktober). Foreldre mener skolen ikke hører på dem. *Aftenposten*, s. 15.

Svartdal, Frode. (2014, 5. november). Rosenthal Effekt. I *Store norske leksikon*. Hentet 22. april 2016 fra <https://snl.no/Rosenthal-effekt>.

Sørreime, Øyvind. (2016, 13. mai). Elevmedvirkning i et målstyringssystem. *Utdanning*, nr. 9, s. 10.

TALIS (Teaching and Learning Internation Survey). (2014). Flere rektorer gir tilbakemelding på læreres arbeid. Norske rektorer har blitt bedre til å gi lærerne tilbakemeldinger. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 4.

Tangen, Reidun. (2003). *Spesialpedagogikk*. Befring, E. & Tangen, Reidun. (Ed.) 2003. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Tessem, Liv Berit. (2014, 3. september). Hva må ut i fremtidens skole? *Aftenposten*, s. 16-17.

The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship. (1988, november). *The Forgotten Half, Pathways to Success for Americas Youth and Young Families*. s. 47. Hentet fra <https://dl.dropboxusercontent.com/s/5xi8kd2mxv44yez/The%20Forgotten%20Half.pdf?dl=0>. Lest april 2016

Tronsmo, Per. (2014). Ledelse i skolen, Nye holdninger gir resultater. *Bedre Skole*, nr. 3, s. 69-75.

Ulvik, Marit. (2014). Den gode lærer har noe på hjertet. *Bedre skole*, nr. 3, s. 26-30.

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Elevundersøkelsen, høy trivsel, men fortsatt mye uro*. Hentet fra http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2991. Lest oktober 2008.

Utdanningsforbundet. Frafall i videregående. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Frafall-i-videregaende/>. Lest april 2015.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedvik, Kari Oliv. (2014, 14. november). Statsrådene måtte svare for neglisjering. *Utdanning*, nr. 19, s. 5.

Vedvik, Kari Oliv. (2014, 31. oktober). Yrkesfaglærerne glemt av regjeringen. *Utdanning*, nr. 18, s. 14-17.

Velle, Vegard, (2015). Rett til utdanning uten opphold, Unge som dropper ut av videregående skole skal slippe å vente til de er 25 år for å få en ny sjanse hvis kunnskapsministeren får det som han vil. *Fagbladet*, nr. 10, s. 6.

Velle, Vegard. (2015). Var skoletaper ble karakterjeger. *Fagbladet*, nr. 8, s. 11-13.

Vibeke, Liane. (2016). Dropper ut av NAV og inn i skolen. *Fagbladet*, nr. 2, s. 50-53.

Viljugrein, Agnes. (2014, 13. januar). Elevene som sliter. *Aftenposten*, s. 4.

Aamli, K. (2014, 5. april). Flinke elever godtar selv de kjipeste oppgavene, Elever som identifiserer seg som elever, Lykkes bedre på skolen enn elever som alltid er i fritidsmodus. Hentet fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/2014/04/flinke-elever-godtar-selv-de-kjipeste>. Lest januar 2016.

Vedlegg

10 Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen

Den spesialpedagogiske rådgivningsmodellen består som nevnt i alt av åtte faser. Fase en tar utgangspunkt i et følt behov og tilsikter en *kontaktetablering* mellom den som skal hjelpe og den som trenger hjelp. Videre kartlegger en hva som er problemet og foretar en foreløpig måldrøfting. Neste fase griper naturlig fatt i forgående fase og tar det hele videre i betraktning i forhold til omkringliggende miljø på flere nivå. (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2005 s. 225)

Jeg oppfatter at det er en kunst å trinnvis skape relasjoner og etablere et nettverk. Med det menes at jeg må undersøke hvilke muligheter den unge eleven har, og hva som er aktuelt og motiverende for han å benytte i forhold til de vansker han har.

Siden bygger modellen videre på å finne mål og delmål som videreføres til ideer og tiltak. Dette munner igjen ut i en valgt tiltaksplan som prøves ut og evalueres.

For å komme til det forgående punkt i prosessen må følgende neste punkt være gjennomført.

10.1 Kontaktetablering i praksis

Som nærmeste profesjonelle voksen ser jeg behovet for jevnlig samtaler med eleven. Eleven bør samtykke i regelmessig kontakt. Elevsamtalen er her et godt middel mot målet.

Elevundersøkelsen kan også med fordel benyttes i kartleggingen. Det gir muligheter med hensyn til videre tiltak.

Samtaler hvor eleven i større grad får tillit og fortrolighet er viktig. Momentene fra første fase er meget sentrale - også i forhold til det å hjelpe og ivareta ansvar i prosessen.

Resultatet av reflekterende og gode samtaler bør bli at eleven til dels ved egen hjelp mestrer å sette ord på det som syntes uklart i forhold til motivasjon. Dette er momenter som den spesialpedagogiske modellen tar i betraktning, og som det med den er mulig å konkret gjøre noe med. Med andre ord er dette ferdigheter som jeg ut fra egne erfaringer mener kan læres ved hjelp av modellen. Modellens første del er en betydningsfull del- og en forutsetning for å kunne gjennomføre alle trinn.

10.2 Utvikling som følge av modellen

For å hjelpe den unge eleven i møtet med til dels nye og ukjente arenaer har det vært nødvendig å kartlegge hvilke ressurser eleven har i sin nærmeste omgivelse, og videre umiddelbart ta disse i bruk. Alternativ foreligger, men det kreves at de iverksettes, og det å iverksette noen deler i systemet krever mer tid og planlegging enn andre: Her har jeg som lærer ansvar for å handle og hjelpe eleven.

Det å hjelpe er aktuelt og gjøres i påvente av at de øvrige delene i systemet gjør seg gjeldende. Tanken bak er generelt at ved hjelp av ressurser fra flere mennesker på mange nivå vil man i større grad muligens kunne hjelpe eleven med de problemer han har. Med ytterligere profesjonell hjelp, på mer permanent basis, dersom det over tid viser seg å være elevens behov. Muligens vil eleven også kanskje klare seg bare ved min hjelp. Modellen gir flere alternative muligheter, og utvikling ved hjelp av nettverk er nøkkelord.

10.3 Trusler i nettverket

Naturlige barrierer relatert til innovasjonsarbeid gjør seg alltid gjeldende, her også i forhold til eleven. Uten tvil særlig når det dreier seg om

å integrere innovasjonskunnskapen i sin egen spesielle faglige kontekst, som for vår del er utviklingen mot en skole for alle. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 88)

Motstanden vil da gjenspeile seg i form av psykologiske og praktiske barrierer, verdibarrierer og maktbarrierer. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 90) Dette er veldig synlig og kan sannsynligvis beskrives i hele nettverket til eleven. Helt konkret vil det muligens gi seg flere utslag. Jeg vil underveis ta med noen begrensede eksempler for å illustrere dette.

Eksempelene vil til tider virke noe overlappende ettersom hvilket fokus og fra hvilken vinkel en ser det, (hvorvidt vi omtaler det i form av barrierer som går på rent praktiske hindringer eller psykologiske hindringer) men det er like fullt en trussel som eksisterer og som reelt svekker muligheten for å målet. Det er også med på å synliggjøre hvor sammensatte truslene faktisk er- og hvor lite som skal til for å svekke en del av prosessen. Men det er en prosess bestående av flere faser hvor fleksibiliteten er stor. Det viser seg ettersom en kan stoppe opp og vurdere hvorvidt en fase muligens skal endres eller gjøres helt annerledes.

10.4 Psykologiske barrierer

Forandringer, om de er dramatiske eller ikke, kan på noen mennesker virke truende.

Dersom en innovasjon innebærer reduserte kontrollmuligheter vil han/hun sannsynligvis oppleve forandringen som negativ og utrygg. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 95)

En menneskelig og rasjonell reaksjon er å motarbeide endringen, og forsøke å gjenskape likevekt og balanse i tråd med det allerede etablerte system. Dette er mulig å motvirke ved hjelp av grunnleggende planlegging. En planlegging hvor en lytter til og tar i betraktning de impliserte i større grad en det en innledningsvis hadde tenkt og planlagt.

Jeg forklarer dette med at det er naturlig i et økologisk nettverk at noen aktører gjør seg mer gjeldende, også i relasjon til hvor i prosessen en befinner seg. Det er derfor vanskelig å forutse i hvilken grad deler i systemet vil tilpasse seg, hvilke utholdelsesstrategier som vil brukes og ikke minst hvilke faktorer som mest vil påvirke prosessen.

Betydningen av relasjoner er igjen noe som også her er aktuelt. Flere, heller abstrakte momenter har også stor betydning i forhold til mennesker og deres reaksjoner: Tilpasningen og de prosessene som inngår i denne er altså ikke enkle å forstå. De kan tidvis også være svært irrasjonelle. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 90)

Forventningene og samspillet mellom de individuelle, mellommenneskelige og mer generelle ressursene i omgivelsene har både direkte og indirekte virkninger på den psykiske, fysiske og sosiale tilpasningen. (Davis 2000, s. 29) Denne type barrierer må sees i sammenheng, og barrierene må tas på alvor og deretter behandles som betydningsfulle. Ganske enkelt fordi de kan bryte prosessen mot det felles mål å fullføre videregående opplæring.

Personlig oppfatter jeg at denne form for barriere er mest truende og vanskeligst å handtere konstruktivt. Å skape trygghet er en omfattende og sammensatt prosess. Når den som trenger det har en som lytter, vil det være med på å skape kommunikasjon. Jmfør også det innledende sitatet om kontrollmulighet som jeg derfor har valgt å bruke. Den som lytter og viser forståelse vil med sin handling gjøre situasjonen mindre truende

10.5 Praktiske barrierer

Av praktiske barrierer finnes det også mange utfordringer. Utfordringene er konkrete. Ressurser, eller mangelen på ressurser er et gjennomgående tema. Det er et utømmelig tema som synliggjør prioriteringer og blottlegger kompliserte valg som gjøres i forhold til eksempelvis fag og økonomiske områder.

Det vil igjen også vise til hvilket eierforhold en representerer, hvilke holdninger man har og hva man tror på. Alt i alt ganske så avslørende. Ikke alle ønsker å avsløre eller tilkjennegi hvor de står i forhold til et gitt standpunkt. Det er en praktisk barriere som ikke er enkel å forsere eller konfrontere.

På et tidspunkt tidlig i prosessen må en redegjørelse til i forhold til valg for at det skal la seg gjøre å komme videre. Det er en krevende og komplisert mekanisme vi står ovenfor. Den er som regel særdeles tidkrevende.

En endring tar tid. Utdanning er som kjent en institusjon med tung organisasjon som krever tålmodighet, i påvente av at beslutninger fattes i et heller stort og komplekst system. I mellomtiden får de som er nærmest i nettverket til den det gjelder, gjøre det beste ut av situasjonen og skape muligheter. På tross av at situasjonen en tid framsto som tilnærmet umulig. Det er utrolig hva en får til når en må.

10.6 Verdibarrierer

Interessekonflikter eksisterer på alle nivå i samfunnet i forhold til opplæring og utdanning. Fordelingskurven og normalitetsprinsippet diskuteres daglig over middagsbordet i de fleste hjem og i media forøvrig.

Kort forklart går verdibarrierer ut på at mens en innovasjon faller sammen med verdier, normer, tradisjoner eller kulturbakgrunn hos noen, vil den ofte støte imot andre personers verdistandpunkter. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 101)

Det vil si at om en innovasjon kommer i konflikt med det en er opplært til å tro på i forhold til grunnleggende verdier- så vil en igjen sannsynligvis motarbeide denne innovasjonen etter beste evne.

10.7 Maktbarrierer

For å ta vare på og forsvare verdier brukes ofte makt, myndighet og posisjoner. (Skogen og Holmberg, 2002, s. 101)

Et tenkt eksempel relatert til eleven kunne eksempelvis her være at skolens ledelse på grunn av en eventuell faglig uenighet med meg velger å bruke sin overordnede posisjon for å stoppe mitt arbeid med eleven. Og for å illustrere en skjult agenda kunne det igjen bortforklares med

manglende ressurser. Dette som en direkte årsak til den åpenbare uviljen mot utredninger og årsaker til at frafall eksisterer. «Ved vår skole har vi ikke slike problemer.»

Slike eksempler vil jeg anta finnes- og det er videre også med på å svekke modellen ytterligere. I noen eksempler kan slike tilfeller også virke styrkende. Se neste del som kort omhandler dette fenomen. Jeg ser det som motiverende.

10.8 Betydningsfulle forhold omkring resultater

Men motstanden kan også gjøre sterk. (Borge, 2003, s. 26) Påkjenningen og en bevissthet omkring risiko i miljøet er det viktig å være åpen for og se, fordi den finnes. En må etterstrebe å snu denne negativiteten, og med det samtidig tilstrebe å styrke den som trenger det.

Resiliens er et nøkkelord. Det er og en mekanisme i en prosess hvor

møtet med utfordringer og påkjenninger skaper en positiv utvikling, og vi ser at interessen for sammenhengen mellom stress og mestring har økt. (Borge 2003, s. 46)

En må derfor, med mine ord- opprettholde hjelpen i nettverket.

Blant flere som har uttalt seg om resiliens velger jeg:

Det er en vesentlig faktor som fremmer positiv utvikling. (Befring og Tangen, 2003, s.116)

På tross av motstridende interesser er eleven sine behov sentrum for oss. Vårt fokus skal til enhver tid ligge hos eleven, og vi er engasjert for å ivareta elevens behov og interesser. Det er elevens rett ifølge vår lov om opplæring. Eleven trenger og må få hjelp til å bedre sin situasjon for å gjennomføre sitt studieløp.

Det viser seg likevel at noen i forskjellige sammenhenger ikke aksepterer hans rettigheter. Innlysende er det for de fleste, men ikke nødvendigvis i praksis. Det er problematisk. Når man i arbeid med den unge eleven er bevisst på disse farene, forenkler det det videre arbeidet mot målet om delaktighet og selvstendighet for å oppnå mestring og motivasjon. Over fem år skal

eleven reelt sett ha de samme muligheter som alle andre elever til å fullføre videregående opplæring.

Neste punkt er en forutsetning for hele prosessen, og det er derfor fremstilt og beskrevet som følger:

11 Kontaktetablering - hjelp til selvhjelp

Tradisjonelt sett lærer vi ved å gjøre. Når vi prøver og feiler ser vi hva som fungerer, og vi velger å gjenta våre handlinger når vi ser at de fungerer.

Jeg ønsker her å framheve noen få enkle og gode moment som etter mitt skjønn er viktige for å etablere kontakt i en relasjon og med det videre oppnå en god kommunikasjon. Det er i kommunikasjon naturlig å benytte seg av visse strategiske metoder for å se en ønsket effekt.

Etter beste evne er det viktig å til enhver tid være så godt forberedt som mulig. Det å sørge for at eleven til enhver tid føler seg velkommen og fysisk tilrettelegge for det med små og enkle grep som klart markerer dette, er av stor betydning i alle møter.

Helt konkret ser man effekten av hilse på eleven og med det gi full oppmerksomhet. Ved å hver gang håndhilse når vi møttes, og la blikkene våre møtes kort – synliggjør man klart at man er der for eleven. Det er også en effektiv måte å bryte isen på.

Ved hjelp av aktiv lytting og åpne spørsmål er innledningen til en fruktbar kommunikasjon meget god.

Bevissthet i forhold til kroppsspråk og de signalene vi med kroppen ubevisst sender, bør benyttes til fordel for kontaktetablering. Dette er noe jeg også etter hvert snakker åpent med eleven om og helt konkret viser.

Under samtalene, der hvor det kommer til et punkt hvor engasjement og interesse er i ferd med å krysse en grense, er det ofte hensiktsmessig å affektivt tone inn stemmen for å roe situasjonen ned.

I forhold til mine samtaler er det også fint å kunne summere opp det som blir sagt – for på denne måten forsikrer jeg meg om at innholdet i budskapet er riktig oppfattet i henhold til min intensjon. Veien fra sender til mottaker kan til tider være særdeles lang, og mange misforståelser kan ved hjelp av denne lille forsikringen med hell unngås.

Under samtalene kan stillheten til tider bli utålelig. Det er da av stor betydning å unngå fristelsen for å gå inn i denne formen for tenkepause, og begynne å frarøve muligheten som her er for refleksjon og ettertanke. Dette kan være en stor utfordring.

Med hensyn til speiling så er det effektivt å bruke denne metoden for å gi tilbake utsagn, spesielt i forhold til innhold og følelser. Dette kan være vanskelig å forstå fordi det fort kan bli for abstrakt og svevende.

Noen ganger er dempet entusiasme også på sin plass. Interesse og engasjement kan muligens bli for overveldende, og det er hensiktsmessig å tolke de signaler en får på veien.

Ved usikkerhet, er det ettersom jeg ser det bedre å spørre diskret, men konkret om hva som er tilfelle. Å fortsette med kvelende pågåenhet er ikke hensiktsmessig.

Det er viktig å avdekke hvor eleven befinner seg, og videre ut i fra det forsøke å skape i fellesskap med eleven. Noen ganger finnes bakenforliggende budskap. Når vi skal avdekke årsakene til elevens problemer er det ved hjelp av disse gjennomtenkte strategiene. (M. Dalen 2004)

Send	Til...	POSTMOTTAK I DET KONGELIGE KUNNSKAPSDPARTEMENT VED KUNNSKAPSMINISTEREN
	Kopi...	
	Blindkopi...	
Emne		En uttalelse om elevmedvirkning og tidsbruk i skolen

Hei,

Jeg skriver en Masteroppgave i spesialpedagogikk ved UV, UiO:

En studie av elevers opplevelse av hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt motivasjon for å fullføre videregående opplæring

Kunnskapsministeren uttaler i Aftenposten Aften den 5. november 2008 at han vil hjelpe lærerne til effektivisere tidsbruken i skolen. Målet er mer tid til elevene.

Jeg er interessert i å vite hva dagens kunnskapsminister sier om dette, og jeg er takknemlig for svar.

Med vennlig hilsen
Evelyn J. Antonsen

Evelyn J. Antonsen
E-post: evelynja@getmail.no

Deres ref	Vår ref	Date
	14.4718	08.10.14

Effektiv tidsbruk i skolen

Jeg viser til e-posten du sendte meg 24. september om et tema som i betydelig grad opptar regjeringen og meg selv, nemlig arbeidet for å redusere unødvendig byråkrati og gjennom det sikre bedre tidsbruk i offentlig sektor.

Dette må selvsagt også gjelde for skolen. I denne sektoren er det særlig omfanget av dokumentasjon og rapporteringskrav som har fått mye oppmerksomhet de siste par årene. Både lærere og skoleledere påpeker at dette stjeler tid som ellers kunne blitt bruk på god undervisning og ledelse.

Gjennom hele 2014 har det derfor pågått et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og KS om hvordan dokumentasjons- og rapporteringskravene kan forbedres, herunder å konkretisere hva som bør prioriteres bort og hva som bør gjenstå eller videreutvikles. Sluttrapporten fra prosjektet skal leveres 1. desember i år.

Som vedlegg til dette svaret kan du lese mer utfyllende informasjon om prosjektets innhold.

Med hilsen



Torbjørn Røe Isaksen

VEDLEGG:

Dokumentasjon og rapportering: Tilleggsinformasjon om prosjektet:

Prosjektet har tre overordnede målsettinger:

1. Kartlegge det samlede rapporterings- og dokumentasjonsomfanget på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå initiert av kommuner, fylkeskommuner og regionale og statlige utdanningsmyndigheter.
2. Identifisere styrker, svakheter, utfordringer og muligheter med dagens rapportering og dokumentasjon på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå i samarbeid med utvalgte kommuner, fylkeskommuner, Utdanningsdirektoratet og byrådsrådene.
3. Bidra til at skoleledere og lærere opplever en god balanse mellom krav til dokumentasjon/rapportering og mulighetene til å utnytte informasjonen til å forbedre egen ledelse, undervisning og skoler som organisasjon.

Prosjektet skal både ivareta behovet for økt kunnskap om det samlede rapporteringsomfanget i grunnopplæringen, og samtidig identifisere mulige forbedringsområder for hvordan rapportering og dokumentasjon utøves, begrunnes og evalueres. Gjennom et becre kunnskapsgrunnlag og utvalgsarbeid over tid skal prosjektet også identifisere eksempler på god rapporteringspraksis og hvordan det samlede rapporteringsomfanget kan effektiviseres uten at grunnlaget for å ivareta det lovfestede ansvaret for kvalitetskring og kvalitetsutvikling av skolene svekkes. Herunder er det viktig å konkretisere hva som bør prioriteres bort av rapportering og dokumentasjon og hva som bør gjenstå eller videreutvikles.

INTERVJU:

- Det er om elevmedvirkning jeg har tenkt å stille deg noen spørsmål. I første omgang vil jeg gjerne at du presenterer deg selv og forteller litt om deg selv og din bakgrunn. Også ønsker jeg at du gjerne ser din presentasjon i forhold til det jeg ønsker å undersøke nærmere om, altså frafallet i videregående skole. Kan du bare kort si litt om deg selv?
- Jeg heter S M og jeg går nå på skole for å tar opp fag på voksenopplæringen på S skole. Der mangler jeg tre fag; matte, engelsk og norsk. De fagene, eller i hvert fall det ene faget, matte er på grunn av at jeg strøyk med vilje på videregående. Det er grunnen til at jeg må ta opp igjen nå, og siden man har byttet reform så må jeg ta flere fag samtidig som jeg tar matten. Jeg har fått plussfag, som man sier. Disse plussfagene er engelsk, norsk, samfunnsfag og naturfag. Jeg har tatt opp naturfag, så jeg mangler samfunnsfag i år, matte som er på to år, norsk som er på ett år og engelsk som er på to år.
- Hvor gammel er du?
- Jeg er tjuseks år.
- Takk! Så er mitt neste spørsmål, på hvilken måte vil du si at skolen er tilpasset dine forutsetninger og behov? Du har jo sagt litt om det i din presentasjon, men kan du forklare litt nærmere?

- Når det gjelder skolen, så er en av grunnene til at jeg falt ut at jeg hadde lærere som ikke var flinke nok til å få meg til å følge med i timen. Når man er ung tenker man ikke alltid så klart. For meg endte det opp med at jeg tenkte” vet du hva, siden mattelæreren min er så dårlig kan jeg bare ta faget opp igjen.” På grunn av det, så strøyk jeg i matte. Når det gjelder elever, så er læreren veldig viktig. Hvis læreren ikke er flink nok og ikke tar hensyn til de forskjellige elevene sine behov er det veldig lett at enkelte elever bare detter ut av klassen. Til slutt ender det opp med at elevene slutter helt på skolen.

- På hvilken måte vil du si at skolen har lært deg å utvikle dine evner og talenter?

- Norsk skole når man går på videregående er basert på at du skal klare det meste selv og så skal læreren undervise i timen. Og ikke alle lærere har talentet til å undervise, det ender opp med at noen elever har vanskeligheter med forskjellige fag. Og siden alle lærere ikke er så flinke til å observere hvilke fag de enkelte elevene har det vanskelig og sliter med. Når lærerne heller ikke tar hensyn til om du forteller dem hvilke fag du sliter med, ender det opp med at du bare detter ut av systemet. Man kommer ingen vei videre, ettersom du ikke klarer å lære deg alt på egenhånd.

- På hvilken måte har skolen lært deg å samarbeide?

- Man får jo visse oppgaver i visse fag der du må samarbeide med andre elever. Da må man jobbe som en gruppe. For å løse de forskjellige oppgavene må hele gruppa kunne klare å løse oppgaven sammen. Gjennom det så har skolen lært meg å samarbeide med andre elever.

- Da har vi snakket litt om utvikling av sosial og kulturell kompetanse egentlig. Overordnet i forhold til dine opplevelser. Så går vi videre på neste, som da omhandler motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning. Mitt første spørsmål der er, på hvilken måte har skolen stimulert deg til å følge videre opplæringer og studier?

- Noen lærere er flinke til å motivere elever fordi de kommer og tar en samtale med hver enkelt elev. Denne samtalen tar de for å prøve å se hvor langt elevene har kommet, fortelle de hva de mangler og hva de må forbedre. Andre lærere er ikke så flinke til å ta opp enkle ting som dette. Disse lærerne kjører sin egen plan og elevene må bare henge med. Det har for meg vært mye enklere å henge med i de timene hvor lærerne motiverer meg og tar en samtale for å si meg hva jeg kan gjøre bedre, enn i timene hvor lærerne bare holder seg til det bare loven og skolesystemet forteller dem.
- Hva tenker du er den mest nærliggende forklaringen på at du tok et opphold i studieløpet ditt? Du har sagt litt om det allerede, men kan du utdype det?
- En av grunnene er at jeg vet at jeg ikke er flink i matte. I tillegg så visste jeg at for å kunne klare deg i matte, så må du ha en lærer som er veldig flink til å lære bort til de elevene som sliter med matten. Dette var med på å få meg til å utsette faget litt lengre. Jeg begynte å jobbe og drive med andre ting, istedenfor å jobbe med matte. Når jeg bestemte meg for å gå tilbake for å ta opp året jeg manglet, så fikk jeg beskjed om at det ikke går siden skolereformen har blitt forandret på og at jeg må begynne fra starten igjen. I begynnelsen mistet jeg motivasjonen. Den første gangen jeg hørte det tenkte jeg, ”gidder jeg å gå tilbake til skolen for å ta seks fag, eller skal jeg bare jobbe videre?” Jeg fant ut at det er viktig for meg å få unnagjort videregående, sånn at jeg har muligheten til å studere hvis jeg ønsker det. Jeg tenkte også at hvis jeg ventet et år til jeg ble tjuseks så fikk jeg ta det gratis. Fagene jeg klarte på egenhånd, som var engelsk, naturfag og historie. Resten av fagene tok jeg opp på voksenopplæringen på S. Nå går jeg der og skal prøve mitt beste for å oppnå de målene jeg har.
- Det er bra. Kan du komme på andre faktorer som sannsynligvis også hadde innvirkning på at du sluttet? Er det noe mer du kan tenke på, du har jo nevnt en god del, men er det noe annet?
- Hvor motiverte de som går i klassen din har jo også mye å si. Hvis du går i en klasse der hvor alle elevene er motiverte og fornøyde med læreren, og tilbyr seg å hjelpe de svakere elevene er det jo lettere å ikke gi opp så fort. Men, hvis du ender opp i en

klasse hvor alle er enige om at læreren ikke fungerer fordi læreren ikke er på elevens nivå kan det føre til at man faller ut fortere.

- Hadde du til hensikt å ta opp opplæring senere da du sluttet?

- Det var det som var målet mitt. Jeg hadde jo veldig mange andre tunge fag. ”Det er ikke noen krise hvis man stryker, for man kan jo alltid ta opp fag senere. Hvis læreren ikke er flink, hvorfor skal jeg da kaste bort tiden du kunne ha brukt til å prioritere på de andre fagene?”, tenkte jeg. Denne tankegangen førte til at jeg strøyk. Målet mitt var å ta opp igjen fag rett etter videregående, men det ble aldri sånn fordi jeg fikk reist ut og studert i utlandet. Noe som jeg syntes var mer interessant enn å gå tilbake til skolen. Jeg valgte det. Da jeg kom tilbake utsatte jeg å ta opp fagene for å jobbe et år. Jeg gjorde dette fordi fagene måtte jeg ta opp som privatist, noe som kostet penger. Når jeg begynte å jobbe ble det vanskelig å gå tilbake til skolen. Jeg hadde min egen økonomi og jeg fortalte meg selv hvert år at jeg skulle begynne neste år. År til år. Sånn holdt jeg på i 4 år før jeg valgte å gå tilbake til skolen.

- Så det var en del sammenfallende faktorer som gjorde at du valgte å vente med å fullføre skolegangen?

- Ja, det er riktig.

- Når du nå er i gang igjen, hvordan vil du si at opplæringen er tilpasset deg?

- Jeg har skjønt at noen ganger når du går på en privat skole, så blir det sånn at du kan velge hvilken klasse du vil gå i og hvilke fag du vil ta. Hvis du går på en offentlig skole og har hatt en plass på en videregående skole før, da må du at det du får. Heldigvis har jeg kommet i de klassene som jeg ville ha, i hvert fall i norsk, matte og engelsk. Så har jeg flinke lærere både i norsk og engelsk, men mattelæreren skal ut i

permisjon. Den nye læreren vil jo ha sin egen metode å lære bort på, så det blir spennende. Matte er jo faget jeg trenger mest hjelp med.

- Så du er litt bekymret for det, det er forståelig?

- Ja. Hver enkelt lærer ha en egen timeplan de følger. De underviser i det samme stoffet, men undervisningen varierer fra lærer til lærer. Læreren jeg har nå er veldig flink, men hun må på permisjon nå i januar.

- Forstår jeg deg rett, at du sier at du har hatt større valgmuligheter det året som er nå?

- Ja, det er riktig.

- Benytter du deg av varierte arbeidsmåter? Kan du eventuelt muligens gi noen eksempler på denne variasjonen?

- Hva mener du med det?

- Måter å arbeide på. Varierte arbeidsmåter.

- Jo, hvert fall i matten. Det som er så bra med mattelæreren vi har nå er at hun tar oppgaver fra gamle eksamener. Vi jobbet i starten med enkle matteoppgaver som ikke hadde noe med pensumet på 1P, bare for å komme i gang og få en bedre tallforståelse. Den variasjonen der var veldig bra, det syns jeg hjalp oss. Spesielt siden jeg har gått fire år uten å ha gått på skole og hatt faget, er litt repetisjon en bra ting.

- Når jeg sier arbeidsmåter så tenker jeg på noe jeg lærte på lærerhøyskolen. Vi lærte at hvis du skulle ha en undervisningstime så skulle du la elevene snakke sammen i små grupper, store grupper, du skulle lese og du skulle skrive. Måten du tilegner deg

kunnskap, vi har jo alle våre arbeidsmåter, metoder. Så repetisjon er jo en måte å automatisere i forhold til matematikk.

- Riktig. Vi har ikke jobbet i grupper i mattetimene, mer individuelt.

- Så du sitter da å gjør oppgaver på nytt?

- Ja, vi regner oppgaver. Noen ganger står også læreren på tavla og forklarer. Vi har jobbet lite i grupper i alle fagene egentlig. Det er mer individuelt arbeid og innleveringer. Mye av det vi har jobbet med går på egeninnsats.

- Så lurer jeg på, hvilke læringsstrategier du benytter deg av i din tilegning av kunnskap. På hvilken måte lærer du best? Hvilke strategier er det du har for å tilegne deg kunnskap?

- Jeg prøver nå å finne informasjon. Ikke bare det som står i boka, men også med å søke fra andre kilder. Hvis jeg får en oppgave i samfunnsfag, holder jeg meg til flere informasjonskilder enn bare boka. Jeg føler mange ganger at boka ikke kan forklare alt slik at jeg forstår det. Jeg søker på Internett eller spør læreren. Dette gjør jeg for å få for eksempel begreper bedre forklart, sånn at jeg er bedre forberedt til prøver.

- Hvor stor andel vil du si er ny kunnskap i forhold til hvordan du best lærer?

- For meg er det gamle som du kan det beste, det du kan fra før, det sitter jo fast. Det nye må jeg lese meg gjennom mange ganger for å forstå det.

- Kan du se forskjell på hvordan du lærer nå i forhold til før? Du fortalte jo at du hadde dine metoder; som å gå på nettet for eksempel. Men er det noen forskjell på før du sluttet på videregående og nå i dag.

- Nå er det jo forskjellige fra den tiden. Da jeg gikk på skolen måtte du jo på skolen, det var en del av hverdagen. Du måtte fullføre, det er jo det alle barn gjør. Du bare følger den selve rytmen som de andre. Det er foreldrene dine som sier til deg: ”Nå må du gå til skolen, du må fullføre det.” Du satser ikke like mye når du vil oppnå ting selv. Nå så blir det jo mer at det er jeg som vil det, jeg vil fullfør og oppnå de målene jeg har. Hvis jeg skal gjøre det så må jeg igjennom de forskjellige stegene. Jeg setter jo mer press på meg selv nå, enn hva jeg gjorde på videregående. Hadde jeg satt like mye press som jeg gjør nå, ville jeg jo klart meg sånn at jeg ikke trenger å ta opp fag som jeg gjør nå.
- Så det du egentlig gjør forskjellige i dag i fra noen år tilbake, det er rett og slett at du presser deg mer?
- Ja, og at jeg krever mye mer av meg selv. Jeg krever at jeg skal klare å fullføre skolen og de fagene bedre enn hva jeg gjorde på videregående før jeg datt ut.
- Så måten du lærer på, eller de strategiene du benytter for å tilegne deg kunnskap, er ikke noe annerledes enn hva den var tidligere?
- Nei, det er samme måte.
- Hva er det du som regel best lar deg stimulere av? Du har jo sagt litt overordnet, men er det noe konkret?
- Jeg tror at jeg må være interessert i det faget for det første, det må være noe som jeg synes er veldig interessant. I tillegg så har jo læreren mye å si. En god lærer kan skape interesse for et kjedelig tema, gjøre det morsomt. Spennende.
- Så læreren er viktig?

- Ja, læreren spiller en veldig stor rolle. Hvis læreren er en person som klarer å motivere elevene til å gjøre en bra jobb og gir de en god respons når de gjør noe bra, så vil de jo satse hardt. Det er viktig at læreren gir tilbakemelding til elevene.
- Det leder jo over på mitt neste spørsmål, som omhandler lærerens rolle og samarbeid. På hvilken måte vil du si at lærerens rolle er av betydning her?
- Lærerens rolle er jo veldig stor, hvis læreren ikke er flink til å forklare hva han vil eller hva han vil at du skal oppnå i hans fag så blir det veldig vanskelig å forstå hva faget egentlig handler om. Det er jo læreren som bestemmer hvordan timen skal være og hvilke oppgaver som skal leveres inn. Hvis læreren ikke er interessert i faget eller ikke gjør at du forstår hva han ønsker av deg så blir det veldig vanskelig for en elev å skjønne hvordan han kan nå lærerens mål. Læreren må være tydelig på målene han ønsker at du skal oppnå.
- Kan du utdype hvordan du opplever at lærere er tydelige?
- Jeg kan jo bruke engelsklæreren min som eksempel. Vi har jo diktat i hvert kapittel og vi har veldig mange innleveringer der vi får tilbakemelding. Vi også har en liten prøve på slutten av hver uke. Da opplever jeg at læreren vet hvor langt vi er kommet, og hun følger med. Det fører til at vi elever også klarer å henge med. Vil du gjøre det bra er du tvunget til å følge med.
- Så det at læreren er tydelig og viser og vet hvor langt hver enkelt elev er kommet i faget, det er viktig?
- Ja, det er en god motivasjon for meg. Det motiverer meg til å jobbe hardere og bevise at dette her klarer jeg. Det gjør at man kan gå ut med de riktige karakterene på slutten av året.
- Hvordan vil du si at lærere er forbilder, hvis de er det?

- Det er jo de som representerer, viser og lærer deg opp i faget. Det er de som holder timen, hvis læreren er dyktig og flink til å lære bort blir jo læreren et fint forbilde. Det hjelper ikke å gå hjem og lese hvis du ikke skjønner noe på skolen. Så hvis læreren er veldig flink til å forklare det du skal gjøre, så er det mye enklere å jobbe med oppgavene hjemme. Hvis læreren ikke er flink til å forklare, kommer du jo ingen vei i faget.
- Så du sier at lærere er forbilder?
- Ja, for meg så er de forbilder. Det viktigste for meg er at lærere er dyktig og klarer å få meg til å forstå det. Da klarer jeg meg mye bedre.
- Vil du si at ditt arbeidsmiljø på skolen er med på fremme helse, trivsel og læring? Så er jeg takknemlig hvis du kan nevne noen eksempler.
- Trivsel. Som barn var jo trivsel veldig viktig, hvis du ikke trivdes i klassen så ble det vanskelig å komme på skolen. Blir du mobbet på skolen, vil du jo ikke komme på skolen. Det påvirker jo helsen og den psykiske mentaliteten din og absolutt alt. Nå som jeg tar fag som voksen, og har et mål om å klare det så er fokuset mitt mer på fagene og læreren enn på trivselen. Så lenge jeg har flinke lærere rundt meg nå, så trives jeg i klassen og vil komme til klassen.
- Så læreren er en stor faktor i forhold til arbeidsmiljøet, og er da med på å fremme helse, trivsel og læring? Har du noen andre eksempler på dette, annet enn læreren?
- Ja, riktig. Det er jo viktig at det er bra luft i klasserommet. Varmen må være på og vinduene må være igjen om vinteren. Ventilasjon.
- Har du ofte opplevd lengre og meningsfulle samtaler med dine lærere?
- Ja, engelsklæreren min er veldig flink. Hun har elevsamtaler hver fredag etter timen, hvor hun forteller elevene hvor langt de er kommet i faget. Vi tar tester hver uke på

torsdagene som vi snakker med læreren om på fredag. I disse samtaleene gir hun oss tilbakemelding på hva vi er flinke på og hva vi må jobbe mer med. Det kan være verb, skrivefeil og andre ting innenfor grammatikk.

- Jeg er litt nysgjerrig, hvordan organiseres dette? Er det i grupper eller med hver enkelt elev?

- Det er ikke grupper, hver enkelt elev snakker med læreren. Hun tar hver enkelt elev ut i fra klasserommet og inn i et annet, mens resten jobber med oppgaver. Disse samtaleene varer som regel i fem minutter. Kort informasjon. Hun forteller meg hva jeg kan bli bedre på. Vi får også tilbakemelding på hva vi er flinke til. I dag fikk jeg en oppgave som alle andre fikk, og siden hun mente at engelsken min var litt bedre så ville hun at jeg skulle skrive et essay om to bøker, istedenfor en.

- Så da var undervisningen mer tilpasset deg?

- Ja, den var tilpasset mitt nivå. Selv om alle er i den klassen så prøver hun å gi hver enkelt elev utfordringer og motivere.

- Har dine foresatte vært involvert i ditt skoleliv og hatt medansvar i din opplæring? Hvordan i så fall?

- Jeg er oppdratt av min mor siden jeg mistet faren min når jeg var liten. Mamma har vært veldig opptatt av at vi skal få oss utdanning siden mamma hadde ansvar for tre av oss ville hun at vi skulle komme langt i samfunnet og klare oss. Utdanning har vært viktig i familien og mamma har alltid vært en person som pusher oss til å få oss utdanning. Selv om jeg datt ut av skolen snakket hun hele tiden på at jeg måtte begynne igjen og bli ferdig. Andre i familien, som for eksempel onklene på mamma sin side, har også pushet oss og hjulpet oss med fag. De bidro med det de kunne. Vi kunne komme og få hjelp. Familien min har vært veldig involvert i min opplæring.

- Har skolen aktivt brukt ditt lokalsamfunn i din opplæring på en meningsfull måte for deg og dine medelever? Nærmiljø.
- Nei, ikke noe særlig egentlig.
- Så det har aldri vært noe samarbeid med for eksempel en organisasjon?
- Nei.
- Så alt som skjedde i skolesammenheng, skjedde på skolen?
- Ja, sett bort i fra en gang i siste året. Da samarbeidet norskklassen med en klasse fra Island, men ingenting i forhold til lokalsamfunnet.
- Hvilke grunnleggende prinsipper vil du si opplæringen din er bygget på? Har du noen nøkkelord fra din skolegang, som du mener er dekkende?
- Godt spørsmål, vi har jo felles mål som alle elever skal oppnå. Men det er jo opp til hver enkelt elev hvordan de oppnår de forskjellige målene. For meg, før satt jeg jo ikke å tenke på de forskjellige målene, men nå som en voksen person så tenker man litt klarere og prøver å oppnå forskjellige mål da, som skolen forventer av deg.
- Er det noe du ønsker å tilføye som du tenker har betydning, i forhold til de temaene som er blitt tatt opp?

- Det er veldig fort å få en lærer som ikke er så flink til å lære bort. Det gjør at elever veldig fort kan dette ut fra skolesystemet, mye fortere enn om man har dyktige lærere som tar elevsamtaler. Som nå på den nye skolen min.
- Hadde du ikke elevsamtaler på den gamle skolen din?
- Nei, det hadde vi ikke. Da hadde vi bare samtaler med rådgiveren, hvis vi selv ønsket det.
- Du fortalte at engelsklæreren brukte elevsamtaler, er hun den eneste som bruker det på skolen du går nå?
- Hun er den eneste, men norsklæreren skal gjøre det etter ferien.
- Kommer norsklæreren til å gjøre det parallelt, eller tar han over?
- Nei, det hver enkelt lærer kommer til å gjøre det i sitt fag. Da gjør de det litt forskjellig. Norsklæreren gjør det månedsvis, men engelsklæreren gjør det ukesvis. Mattelæreren har ikke gjort det med oss i det hele tatt, jeg tror ikke hun bruker elevsamtaler. Samtalene er veldig viktige siden lærerne forteller hvor langt man har kommet i faget. De bygger deg. Får du vite at du er veldig svak på et område vet du til neste gang hva du må bli bedre på. Har ikke læreren samtaler vet du aldri hva du må bli bedre på. Etter en prøve vet du jo om det gikk bra eller dårlig, men du vet sjeldent hvorfor det gikk som et gikk hvis du ikke har samtaler. Man får en bedre forståelse for faget og eget kunnskapsnivå. Det motiverer meg som elev å ha enkle prøver hele tiden, siden da blir jeg tvunget til å lese før hver time. Når jeg vet at det kommer en prøve, kan jeg ikke prioritere bort leksene. Det gjør at jeg lærer mer enn om jeg bare skal ha en stor prøve. De små prøvene kan være med å klargjøre eleven for kapittelprøvene. Å ha prøve hver uke gir en tettere oppfølging. Det gjør at man slipper å åpne boka dagen før prøven uten å kunne noe som helst. Samtalene trenger ikke

være hver uke, men i hvert fall ha de en gang i blant. Dette kan hindre elever i å falle ut av systemet.

- Så du har helt konkret opplevd at samtaler er noe som motiverer deg til å jobbe hardere?
- Ja, det har jeg.
- Veldig bra, mange takk!
- Jeg håper det var til hjelp.
- Det var det, midt i blinken. Bare så du vet det.

SAMTALE:

- Jeg har da til hensikt å gjøre en undersøkelse som går på elevmedvirkning og læringsplakaten. Der har jeg valgt ut tre større moment som i første omgang går på utvikling av sosial og kulturell kompetanse. Videre også motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning. Og ikke minst lærerens rolle og samarbeid. I den forbindelse så ønsker jeg at du skal fortelle meg litt stykkevis med tre fokus og starte med utviklingen av den sosiale og kulturelle kompetansen, og gjøre det i kraft av din kompetanse som lærer, sosiallærer og rådgiver gjennom flere år i skolen, ved flere skoler. Hvis du da kan starte med å fortelle dine erfaringer med hensyn til utvikling av sosial og kulturell kompetanse.
- Det viktigste der er jo å finne bra lederskikkelser på ungdomstrinnet som kan være trendsetteren til hva som er optimal atferd. Hvis man er så heldig å ha noen av de så går alt veldig bra, men det er det jo ikke alltid man har. Uansett så må man øve, på den skolen jeg er nå har vi alltid sosiale mål. Alle på skolen øver på akkurat det samme. Nå har vi for eksempel mål som å være en god venn, si hei og å være hjelpsom, det er mange ulike ting som man øver på. Det er jo sosiale ferdigheter, pluss at negativ atferd som ikke er ønsket vil hele tiden bli korrigert. Vi har også et veldig aktiv elevråd som må gå foran som et godt eksempel på hvordan vi vil ha det. Hvis ikke de lever opp til det får de ikke lov til å være med i elevrådet lenger. Vi har også trivselsledere og trivselsprogram som gjør aktiviteter i friminuttene hvor det er elever som har plettfri vandel, hvis vi skal kalle det det, som er positive elever som kan være en god venn og som er veldig flinke til å lære opp de som kanskje ikke har de kunnskapene. Så da er det sånn at hvert friminutt så kan du gjøre ulike aktiviteter. På ungdomstrinnet så har vi også aktiviteter i hvert eneste storefri eller midttime fordi at vi vet at jo mer elevene har å gjøre av positive ting, det mindre bråk og tull og tøys blir det. Vi som voksenpersoner er jo selvfølgelig de store forbildene hele tiden og er jo ansvarlige for å sette i gang sånne ting. Dette går av seg selv fordi alle de seksti som jobber på skolen min synes at sosial kompetanse er det viktigste vi driver med, og har du ikke det i bunn, kan du ikke drive skole, da får du ikke lært noe heller.

- Så det er ganske organiserte aktiviteter?
- Ja, veldig organisert.
- Med fokus og tema som bestemmes av hvem?
- Det bestemmes av elevrådet og lærerne i felleskap. Hos oss så har elevrådet en veldig stor medvirkning i hva som skal foregå av elevaktiviteter. Både med kontaktlæreren til elevrådet og rektor og ledergruppen. Ledergruppa, rektor og elevrådet møtes hver tredje uke. På disse møtene legger elevrådet fram hva de ønsker og ledelsen hvilke planer de har som elevrådet skal være med på. Medvirkning har vi også når det gjelder vurdering. Elevene får være med å se på årsplanen vår. Etter de har sett den spør vi hva de synes.
- Nå går du litt over på neste, kan du utdype litt mer i forhold til det du startet med?
- Ja, sosial kompetanse er det viktigste på denne jord. Har vi ikke det kan vi ikke drive skole. Det er de voksne og skolen som er ansvarlige for at alt ligger i bunnen for at dette skal funke. Men, det blir mer inspeksjon på de voksne for eksempel. Fordi at når man skal ha veldig mange aktiviteter, vil det si at vi må ha mer inspeksjon enn hva som andre skoler må ha. Mindre konflikter er hva du får igjen for dette.
- Så det er mye samhandling mellom lærere og elever?
- Ja, vi tar gjerne med matpakka og spiser med elevene. Vi har voksentetthet i alle friminutt.
- Du var så vidt inne på punktet om motivasjon for læring med tilpassede muligheter, strategier og elevmedvirkning. Du sa litt i forhold til at de har stor innflytelse på aktiviteter som er styrt av elevrådet.

- Elevrådet er jo veldig med i prosesser som har med skolen å gjøre, men når det gjelder årsplanen så er ikke elevrådet med. Der er det klassen som er mer delaktig. Når jeg har hatt RLE på 10. Trinn og presenterer årsplanen min, så går vi gjennom den så jeg kan fortelle hvordan jeg har tenkt og ikke tenkt. Så sitter de i grupper for å komme med innspill på hva de tenker. Målene er der, så de kan vi ikke gjøre noe med. Men er det mulig å gjøre det på en annen måte, ha en annen tilnærming? Går det an å ha en fremføring istedenfor en individuell prøve, eller omvendt? Så lenge jeg får vurdering der hvor jeg har skrevet vurdering så er det egentlig det samme for meg hvordan vurderingsformen blir. Det er jo alltid noen som vil ha fremføring, og noen som vil ha prøver, jeg prøver å gjøre det sånn at det blir likt og rettferdig. Elevene er jo veldig flinke til å gi uttrykk for om de synes noe er vanskelig, derfor har vi på onsdager en ordning som gjør at elevene kan være igjen fra tolv til tre for å spørre om ting de lurer på. Det er lærere og studenter for å hjelpe til. De som bare skal gjøre lekser sitter med en miljøarbeider. Hvis noen jobber med matte kan det være at mattelæreren kommer innom for å hjelpe de.
- Sitter de da klassevis?
- Nei, de sitter på biblioteket oppe på datarommet.
- Hvor stor andel av elevmassen er det som velger å bruke den tiden?
- Det er veldig opp og ned. Det kan være femten og det kan være trettifem personer. Det kan være fra tjue til førti prosent.
- Har du noen formening om hvorfor de som ikke er der velger bort den muligheten.
- Ja, det er to grunner. Enten så har du så kontroll på livet ditt at du synes det er helt unødvendig å bruke tiden din der, pluss at du har foreldre som kan hjelpe deg hjemme. Eller så har du den prosentandelen som absolutt burde være der, men som ikke orker å gjøre noe. Det er jo de vi egentlig vil ha tak i. Så noen ganger får vi med de og, det er jo det optimale for oss når de elevene blir igjen. Så tenker jeg at det er viktig at man kan forsere fag andre veien og. De som er veldig flinke får utfordring gjennom

vanskeligere ligaer. Vi har for eksempel 8. klassinger som er i 10. eller 10. klassinger som er på videregående. Dette gjør vi for å tilrettelegge på hvert enkelt nivå. Så jeg føler at medvirkning blir tatt alvorlig. Elevene vil ha mer og mer hele tiden, men innen visse grenser mener jeg vi klarer å gi dem veldig bra utfordringer.

- Det du skisserer er i stor grad på gruppenivå. Er det noen elevsamtaler, altså enkeltvis? Blir dette organisert?
- Vi har fire organiserte elevsamtaler i året. Hver faglærer er ansvarlig for at det blir holdt fire fagsamtaler. Kontaktlærer er ansvarlig for å sy sammen det hele og trivsel og sosial kompetanse, og hvis det er andre ting man trenger litt tilrettelegging i. Så de har veldig mange fagsamtaler.
- Har du inntrykk av at det virker motiverende på elevene i forhold til prestasjoner?
- Ja, absolutt. Vi driver også mye med å framovermeldinger. I stedet for å fortelle at det er feil og det er feil, så er det hva som kan gjøres bedre vi har vårt fokus på. Vi har fokus på det positive. Hele tiden drifte videre. Hvis man gjør det sånn, ser du noen forskjell. Modellering er også en ting vi liker veldig godt, vise hvordan en ting optimalt kan gjøres. Hvordan er et godt svar? Hvordan er en god innledning? Det jobber hele personalet mye med. Vurdering for læring, de skal bli vurdert for å lære noe mer. Ikke nødvendigvis vurdering av læring hvor du bare får en karakter og det er det.
- De får også en forklaring på hvorfor ting er som de er?
- Ja, hva du kan gjøre for å bli bedre.
- Så da er vi mer over på læreren sin rolle og lærerens evne til å samarbeide?
- Læreren er det viktigste redskapet vi har inne i klasserommet. Det er ikke noe å lure på. Læreren må være en tydelig leder for klassen som vet hvor vi skal og viser vei. I

de klassene hvor det er sånn så kan du komme så langt du bare vil. Der hvor læreren er mer usikker og litt utydelig så ser vi på de klassene at de og blir veldig vinglete. Det er skremmende hvilken makt læreren har.

- Har du inntrykk av at lærerne som er god i sin rolledefinering, har du inntrykk av at de samarbeider mer med andre?

- De samarbeider veldig mye med hjemmet. Det er jo også viktig, har du foreldrene med på laget så kommer du også veldig mye lenger enn når man ikke har det. Vi har et meldingssystem som fungerer sånn at når vi går inn på dataen og skriver melding, så kommer det på mobilen til foreldrene. Det kan være til enkelte elever eller til flere. Her fokuserer vi også mye på skryt. I dag har sønnen din gjort det og det, hurra. Jeg er kjempestolt av han. Det kan være for eksempel nå jobber vi med algebra, snakk litt om det hjemme. Det er tett dialog mellom skolen og foresatte, noe som er forventet av ledelsen. Det går under hva som forventes av en lærer på skolen min. Så samarbeid er veldig viktig. Når det skal være foreldremøter er man jo pålagt å ha møte med klassekontaktene på forhånd for å vite hvilke temaer som klassen er opptatt av. Før utviklingssamtaler så skal det sendes hjem et dokument om faglig ståsted for alle elevene. Det skal sendes på forhånd, sånn at samtalen skal være oppdatert. De skal komme å vite hvor eleven er faglig og sosialt, så ser vi videre på samarbeid mellom skole og foreldre. Hvor skal vi hen? I stedetfor at vi som skole skal sitte å fortelle at de må gjøre sånn og sånn, vi klarer ikke å gjøre noe hvis ikke vi har hjemmet med oss. Jo mer informasjon vi sender ut, det tryggere blir foreldre og det mer støtter de oss. Da er det også veldig viktig å gjøre dette mens alt er all right. Ofte så begynner man med disse telefonene når ting har gått på trynet, da er det for seint. Med disse samtaler ønsker vi å forebygge at ting går galt. Grunnlaget for foreldresamarbeidet må legges i «fredstid» sånn at man bygger opp kulturen på at vi hjelper hverandre, vi ønsker jo bare det beste for barnet.

- Den positive tilnærmingen skal ligge til grunn.
Jeg har stilt et spørsmål til kunnskapsministeren med hensyn til tidsbruk i skolen og elevmedvirkning. Han oppdaterte meg da og informerte meg om et prosjekt som omhandler dokumentasjon og rapportering med overordnede målsetninger som går på

kartlegging og identifisere styrker og svakheter i forhold til rapportering. Utnytte informasjon til å forbedre egen ledelse i undervisning og skolen som organisasjon. Er det noe dere har kjennskap til på deres skole? Er dere med på dette prosjektet?

- Nei, det er vi ikke. Men det er klart at vi kartlegger jo hele tiden og det blir også loggført i Vokal som er vårt vurderingsverktøy. På Vokal kan du gå inn å få logg på eleven mange år tilbake. Dette blir jo også brukt på samtaler med eleven, både fagsamtaler og samtaler med foreldrene, for å vise utvikling eller der det har stagnert. Men, akkurat hva dette er vet ikke jeg. Så der er ikke S med.
- Du har jo vært i skolen i en årrekke. Med hensyn til kartlegging, registrering og rapportering, altså den kontinuerlige evalueringen av elevene. Hvordan er det i dag i forhold til da du startet å arbeide i skolen? Er det noe du ønsker å si der?
- Jeg er helt overbevist om at vi må ha kartleggingsverktøy, og at vi må ha plattformer hvor vi se hvilken vei det går. Men, når vi har seks ulike kartlegginger som vi må føre inn, så kan det bli litt mye. Eleven orker ikke å forholde seg til det. De føler at kartleggingen ikke er noe som gjelder dem. Jeg tror at mange elever tror at kartleggingen gjøres for læreren og ikke for dem selv.
- Så de oppfatter ikke hensikten? Går ikke det litt også på lærerens rolle i forhold til å formidle hensikten med det som gjøres.
- Nei, mange av elevene oppfatter ikke hensikten. Det tror jeg nok kanskje, ettersom mange er veldig lei all kartleggingen. Jeg føler vel at jeg som lærer hadde like god oversikt over elevene mine den gangen som jeg har nå.
- Bruker du mer tid på å kartlegge elever i dag? Gjør det at eleven får mindre tid?
- Ja, mye mer tid. Eleven får like my tid, men læreren får mer og mer å gjøre. Læreren blir fortere lei. Alle lærere synes det er gøy å være i klasserommet og å forberede

timer. Ofte føler jeg nå at man begynner å forberede timene på kvelden før timen. Man får mindre og mindre tid til sånn planlegging som man synes er gøy. Mer og mer å sitte å rette kartleggingsprøver, for så å føre de inn i systemene. Vi må også på evalueringsmøter med ledelsen hvor vi må finne ut hvorfor det har gått ned. Man blir målt på en helt annen måte nå enn før. Nå går man jo direkte på lærere og klasser gjennom flere år. Hvis man som lærer får en negativ utvikling på klassene sine så vil det absolutt ikke være så positivt for den læreren, selv om læreren kan være kjempegod og man ikke vet hvorfor det har skjedd.

- Hva er konsekvensen?

- I verste fall så kan man miste jobben, eller å bli bedt om å finne seg noe annet å jobbe med. Det kan stresse veldig mange lærere, men samtidig må det være en eller annen form for kartleggingsverktøy, og vi må ha et eller annet system på det. Jeg tror alle mattelærere har en oversikt over hvem som sliter med de fire regneartene og hvem som ikke sliter. Det vet de, de trenger ikke fire tester i løpet av et år for å få det dokumentert enda en gang.

- Du snakket om fire nå, er de seks andre som du referer til pålagt utenfra?

- Det er veldig ettersom hvilke klassetrinn. Det er jo noen klassetrinn som har en. Det er de nasjonale prøvene er blant prøvene og S kommune har pålagt oss å ha noen prøver. De fra S kommune er for bruk i kommunen, de gis ikke ut utenfor kommunen. Skolen har også fortalt hva vi vil ha fokus på. S kommune er en veldig bra skolekommune og har veldig mye fokus på skrive, lese og regneferdigheter. Der er det mange tester på dette på 1.-4. trinn for å se hvem som henger med. De som man da ser ikke er så flinke, blir da for eksempel tilbudt lese-kurs, skrivegrupper eller mattegrupper.


- Så det er et individuelt tilpasset opplegg?

- Ja, vi har egne lærere for disse gruppene.
- Da takker jeg deg. Jeg har fått svar på alt jeg lurer på nå.

Deres referanse 144718 - Melding (HTML)

FIL MELDING

fre. 02.10.2015 12:25

 Evelyn Jacqueline Antonsen <evelynja@getmail.no>
Deres referanse 144718

Til 'postmottak@kd.dep.no'

Hei,




Jeg takker for og viser til Deres svarbrev av 08.10.2014 om effektiv tidsbruk i skolen.

Jeg skriver Masteroppgave ved UiO, UV, ISP- en studie om elevers opplevelse av hvordan elevmedvirkning kan bidra til økt motivasjon for å fullføre videregående opplæring.

Hva oppsummerer sluttrapporten fra dette prosjektet med: Med hensyn til mer tid til elevene?

På forhånd takk for svar.


Med vennlig hilsen
Evelyn J. Antonsen

 Evelyn Jacqueline Antonsen Arbeid så lamgt   ^

Effektiv tidsbruk i skolen - Melding (HTML)

FIL MELDING

man. 12.10.2015 10:25

 Knudsen Egil <Egil.Knudsen@kd.dep.no>
Effektiv tidsbruk i skolen

Til evelynja@gmail.no

Deres ref	Vår ref	Dato
	14/4718	06.10.2015

Sluttrapport om bedre tidsbruk i skolen

Vi viser til din e-post 2. oktober 2015 der du etterspør på hvilken måte tiltakene i sluttrapporten fra fellesprosjektet mellom KS og Kunnskapsdepartementet om dokumentasjon og rapportering kan bidra til at lærerne får mer tid med elevene sine. Denne rapporten ble presentert i desember 2014, og du finner hele rapporten på departementets nettside, herunder prosjektets konkrete anbefalinger.

Departementet har gjennom 2015 fulgt opp anbefalingene som handler om statlige dokumentasjons- og rapporteringskrav. Dette gjelder følgende tiltak: Forenkling av reglene for språkkartlegging av nyankomne innvandrere som ikke tidligere har lært norsk, enklere regler for gjennomføring av felles nasjonalt tilsyn og en forenkling av vurderingsregelverket ved at det ikke lenger skal dokumenteres at undervisvurdering er gitt. Det er også utarbeidet en forenklet utgave av Grunnskolens informasjonssystem (GSI) og de obligatoriske kartleggingsprøvene er erstattet med frivillige læringsstøttende prøver.


Departementet har derimot ikke fulgt opp prosjektets anbefaling om å gjøre Elevundersøkelsen frivillig, ikke minst fordi denne undersøkelsen er et viktig grunnlag for arbeidet som gjøres for å redusere omfanget av mobbing og sikre elevene et godt læringsmiljø.

I sluttrapporten fra prosjektet blir det dokumentert at svært mange av "tidstyvene" knyttet til dokumentasjon og rapportering skyldes lokale krav fra kommuner og fylkeskommuner som skoleeiere. KS har derfor utarbeidet et eget debattopplegg som i disse dager sendes til alle landets kommuner og fylkeskommuner. Her blir alle oppfordret om å bruke rapporten som grunnlag for en kritisk gjennomgang av sin egen praksis knyttet til dokumentasjon og rapportering. KS vil seinere oppsummere resultatene fra dette debattopplegget.

Med hilsen

Christine Meling (e.f.)
avdelingsdirektor

Egil Knudsen
seniorrådgiver

 Knudsen Egil Effektiv tidsbruk i skolen

